

Mariléia dos Santos Cruz

Anexo ao Processo nº
705/98 - FFC. Marília

**A História da Disciplina Estudos Sociais a Partir das
Representações Sociais Sobre o Negro no Livro
Didático (Período 1981-2000)**

UNESP
2000



MARILÉIA DOS SANTOS CRUZ

**A HISTÓRIA DA DISCIPLINA ESTUDOS SOCIAIS A PARTIR DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O NEGRO NO LIVRO
DIDÁTICO (Período 1981-2000)**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira).



Orientador: Prof. Dr. Jayme Wanderley Gasparoto

Marília
2000

1410001120



Nº cham. 348.81
C 954h

Nº Tombo 1120

Aquisição D

Preço 5,00

Data ///

Proced. autor



A HISTÓRIA DA DISCIPLINA ESTUDOS SOCIAIS A PARTIR DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O NEGRO NO LIVRO
DIDÁTICO (Período 1981-2000)

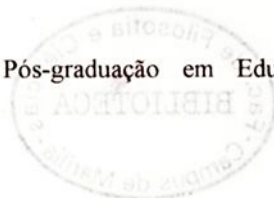
Dissertação apresentada ao programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
para obtenção do título
de Mestre em Educação (Área de
Concentração: Ensino na Educação Brasileira)

CRUZ, Mariléia dos Santos

A história da disciplina Estudos Sociais a partir das representações sociais sobre o negro no livro didático (período 1981-2000). Mariléia dos Santos Cruz. São Paulo, 2000.

Dissertação - Mestrado - Programa de Pós-graduação em Educação -
Universidade Estadual Paulista.

1.



Marília
2000

DADOS CURRICULARES

MARILÉIA DOS SANTOS CRUZ
MARILÉIA DOS SANTOS CRUZ

NASCIMENTO: 07.10.71

Endereço: Rua Manoel de Ana Maria dos Santos Cruz

1992/1996 Curso de Graduação Pedagogia, UFMA

1998/2000 Curso de Pós-graduação Mestrado em Educação, UNB SP/Maria

INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Pesquisa: A participação das ONGs na Educação Popular de São Luís - MA

Entidade financiadora: CNPq (PDBq) Período: 08/94 a 07/1995

**A HISTÓRIA DA DISCIPLINA ESTUDOS SOCIAIS A PARTIR DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O NEGRO NO LIVRO
DIDÁTICO (Período 1981-2000)**

Visão retorta. Tema da exposição: Material Didático no Combate ao Racismo

Evento: III Conferência Racismo, Gênero e Educação

Realização: Fundação Cultural Palmares - Ministério da Cultura Local: Rua de
Júlio de Azevedo RJ Período: 15 a 16.10.2000

Comunicação oral: Título: A história dos Estudos Sociais a partir das
representações sociais sobre o negro no livro didático

Evento: III Seminário da COMISSÃO JULGADORA estadual do Espírito Santo
Local: Vitória - ES Período: 31/08 a 02/09/2000

Título: DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Evento: Congresso Internacional Desenvolvimento Humano e Processo de
Aprendizagem

Local: Universidade São Marcos - São Paulo - SP

Período: 10 a 14.09/2000

Presidente e Orientador _____

Título: Seleções culturais de conteúdo e multiculturalismo

2º Examinador: Márcio Tereza de Azevedo Uma vida pelas ciências humanas

Local: Campos de Marília - SP Período: 11 a 12.08/2000

3º Examinador _____

PUBLICAÇÕES

Livro: In: CIBRA Jr. Henrique et al (Orgs) Educação Negra no Nordeste
Brasileiro. Fortaleza: UECE, 2000 (no prelo)

Capítulo: FIC e Proposta Pedagógica de Estudos Sociais no Estado do
Maranhão: educação para o fortalecimento de identidade
afrodescendentes?

Publicação de resumo em CD ROM do III Seminário da ANPAE SP/USP

DADOS CURRICULARES

MARILÉIA DOS SANTOS CRUZ

NASCIMENTO 07. 10. 71

FILIAÇÃO Hilton Cruz e Ana Maria dos Santos Cruz

1992/1996 Curso de Graduação: Pedagogia; UFMA

1998/2000 Curso de Pós-Graduação: Mestrado em Educação UNESP/Marília

INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Pesquisa: A participação das ONGs na Educação Popular de São Luís - MA

Entidade financiadora: CNPq (PIBq). Período: 08/ 94 a 07/1995

APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS CIENTÍFICOS

Mesa redonda. **Tema da exposição: Material Didático no Combate ao Racismo**

Evento: Pré-Conferência Racismo, Gênero e Educação

Realização: Fundação Cultural Palmares - Ministério da Cultura. Local: Rio de Janeiro - RJ. Período: 15 a 16/10/2000

Comunicação oral. **Título: A história dos Estudos Sociais a partir das representações sociais sobre o negro no livro didático**

Evento: III Seminário da ANPAE-Sudeste/ III encontro estadual do Espírito Santo
Local: Vitória - ES. Período: 31/08 a 02/09/2000

Título: Seleções de conteúdos e multiculturalismo

Evento: Congresso Internacional Desenvolvimento Humano e Processo Ensino-Aprendizagem

Local: Universidade São Marcos - São Paulo - SP

Período: 16 a 18/09/2000

Título: Seleções culturais de conteúdo e multiriculturalismo

Evento: Jornada Maurício Tragtenberg: Uma vida pelas ciências humanas

Local: Campus de Marília - SP. Período: 23 a 27/ 08/2000

PUBLICAÇÕES

Livro: In: CUNHA Jr., Henrique et. al (Orgs) **Educação Negra no Nordeste Brasileiro**. Fortaleza: UFC, 2000 (no prolo)

Capítulo: PCN e Proposta Pedagógica de Estudos Sociais no Estado do Maranhão: educação para o fortalecimento de identidade afrodescendentes?

Publicação de resumo em CD-ROM do III seminário da ANPAE-SUDESTE

Título: A história da Disciplina Estudos Sociais a partir das representações sociais sobre negro no Livro Didático

Publicação de artigo de resumo em CD-ROM do III seminário da ANPAE-SUDESTE

Título: A história da Disciplina Estudos Sociais a partir das representações sociais do negro sobre o Livro Didático

CURSOS MINISTRADOS

Curso: Proposta Pedagógica Sem Complicação

Promoção: PREXAE - UFMA

Carga horária: 30 horas

Período: 11 a 16/ 01/ 1999

Curso de Capacitação de Professores "Núcleo Comum"

Promoção: Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, Projeto Nordeste e Fundação Sôsândrade

Local: Balsas - MA

Carga horária: 100 horas

Período: 03 a 19/08/1998

Treinamento em Alfabetização de Jovens e Adultos

Local: Afonso Bezerra - RN

Carga horária: 20 horas

Período: 04 a 09/02/1996

A Ana Maria dos Santos Cruz,

Hilma Cruz (In memoriam)

Itô da Silva e

Lucia Nzinga

Pela paz, amor, incentivo e segurança
durante todos os dias de trabalho.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à contribuição de muitas pessoas para as quais gostaria de expressar minha gratidão. Entre elas gostaria de citar de primeiro a minha mãe, o espaço inestimável de agradecimentos necessariamente, gostaria de agradecer aos pais por serem os primeiros e mais importantes influenciadores diretos e indiretos do crescimento desse trabalho. Um muito obrigado.

Aos meus amigos, que sempre me deram luz, força e sabedoria.

A minha mãe, aos amigos, irmãos e sobrinhos (as) pela confiança e incentivo em relação a minha vida. Agradeço a Maria José dos Santos Cruz, pela disponibilidade em fornecer livros, documentos e artigos no Mestrado.

A Deus, pela vida, pela saúde, pela família, pela paz e pela alegria de viver.

Aos meus pais, que sempre me deram luz, força e sabedoria. Agradeço a minha mãe, Maria José dos Santos Cruz, pela confiança e incentivo em relação a minha vida. Agradeço a Maria José dos Santos Cruz, pela disponibilidade em fornecer livros, documentos e artigos no Mestrado.

Aos meus amigos, que sempre me deram luz, força e sabedoria.

Aos meus pais, que sempre me deram luz, força e sabedoria.

Aos meus amigos, que sempre me deram luz, força e sabedoria.

Aos meus pais, que sempre me deram luz, força e sabedoria.

Aos meus amigos, que sempre me deram luz, força e sabedoria.

Pela paz, amor, incentivo e segurança
durante todos os dias de trabalho.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à contribuição de muitas pessoas para as quais manifesto toda a minha gratidão. Entre esse conjunto vasto de pessoas, as quais o espaço impede-me de agradecê-las nomeadamente, destacarei algumas que considero especiais por exercerem influências diretas e indiretas no resultado desse trabalho. O meu muito obrigada:

a *Deus*, a quem recorri o tempo todo pedindo luz, força e sabedoria;

a *Minha mãe*, aos irmãos, irmãs e sobrinhos (a) pela confiança e incentivos, em especial a Maria José dos Santos Cruz, pela disponibilidade em localizar livros e documentos deixados no Maranhão;

a *Tito da Silva*, pela paciência, companheirismo, pela troca de idéias e críticas dos materiais que se iam construindo;

ao *Projeto Prata da Casa*, em especial ao jovem sonhador Prof. Dr. *José Erasmo Campelo*, que acreditou no Maranhão e tem investido toda a sua energia nessa crença;

ao Prof. Dr. *Jayme Wanderley Gasparoto*, pela orientação generosa, confiança em meu trabalho e incentivos constantes;

ao Prof. Dr. *Henrique Cunha Jr.*, pela sua disponibilidade constante, leituras do material, sugestões imprescindíveis e compromisso com a transformação das relações raciais no Brasil;

à UNESP- Campus de Marília, em especial aos *Professores Dra Helena Faria de Barros* e *Dr. Carlos Monarcha*, que através de suas disciplinas possibilitaram melhor compreensão do meu objeto de estudo;

à UFMA, em especial às professoras *Msc. Adelaide Coutinho*, *Msc. Lília Maria Leda Saldanha* e *Msc. Marise Maçalina* pela dedicação e compromisso com a qualidade do ensino no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão;

e ao *Movimento Negro Brasileiro*, que tem sido a minha grande escola.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	12
LISTA DE TABELAS	13
LISTA DE QUADROS	13
LISTA DE ABREVIATURAS	16
Resumo	18
INTRODUÇÃO	19
METODOLOGIA	20
Revisão Bibliográfica	26
Seleção e Análise de Livros Didáticos	36
<i>A análise dos textos escritos</i>	36
<i>A análise das ilustrações</i>	41
As Entrevistas Semi-estruturadas	43
PARTES FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	44
I CAPÍTULO: História das Disciplinas Escolares: Uma Fundamentação Teórica para a Compreensão da História da Educação a partir das Dinâmicas do Currículo	49
<i>O conceito de currículo</i>	50
<i>O currículo como currículo oficial</i>	51
<i>As mudanças curriculares</i>	57
<i>Seleções de conteúdos</i>	58
<i>O multiculturalismo</i>	63
PARTES 2. O MOVIMENTO NEGRO E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE OS NEGROS	67
II CAPÍTULO: Da Sociedade ao Currículo: o Negro e a Luta por Representações Sociais Dignas	68
<i>Brasil Colonial (1500 a 1822)</i>	73
<i>Brasil Imperial (1822 a 1889)</i>	74
<i>Brasil Republicano (1889 até a atualidade)</i>	74
<i>O Movimento Negro e a Educação</i>	77
III CAPÍTULO: Investigando as Origens das Representações Sociais sobre o Negro Brasileiro	81
<i>Os estereótipos: representações negativas do negro</i>	81
<i>Buscando a origem científica dos estereótipos raciais</i>	81
<i>As influências das teorias científicas sobre raça</i>	81
<i>Os projetos eugênicos</i>	81
<i>A representação positiva do negro: questão de identidade</i>	81
<i>Identidade negra: um conceito em construção</i>	81
<i>O eu negro: ser ou não ser?</i>	81
IV CAPÍTULO: As Representações Sociais sobre o Negro em Discursos de Pessoas Negras	81
<i>Uma abordagem geral sobre as representações que emergiram nas entrevistas</i>	122
<i>As representações negativas sobre o negro que emergiram nas entrevistas e suas origens</i>	137

Até esta presente hora sofremos fome,
e sede,
e estamos nus,
e recebemos bofetadas,
e não temos pousada certa.
E nos fadigamos,
trabalhando com nossas próprias mãos;
somos injuriados, e bendizemos;
somos perseguidos, e sofremos;
somos blasfemados, e rogamos.
Até ao presente temos chegado a ser
como o lixo deste mundo, e como a
escória de todos.
(São Paulo aos Coríntios)

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	12
LISTA DE TABELAS.....	13
LISTA DE QUADROS.....	15
LISTA DE ABREVIATURAS.....	16
Resumo.....	18
INTRODUÇÃO	19
METODOLOGIA	20
Revisão Bibliográfica	36
Seleção e Análise de Livros Didáticos	36
<i>A análise dos textos escritos</i>	36
<i>A análise das ilustrações</i>	41
As Entrevistas Semi-estruturadas	43
PARTE 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	44
I CAPÍTULO: História das Disciplinas Escolares: Uma Fundamentação Teórica para a Compreensão da História da Educação a partir das Dinâmicas do Currículo.	49
<i>O conceito de currículo</i>	50
<i>O livro didático como currículo oficial</i>	51
<i>As mudanças curriculares</i>	57
<i>Seleções de conteúdos</i>	58
<i>O multiculturalismo</i>	63
PARTE 2. O MOVIMENTO NEGRO E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE OS NEGROS	67
II CAPÍTULO: Da Sociedade ao Currículo: o Negro e a Luta por Representações Sociais Dignas	68
<i>Brasil Colonial (1530 a 1822)</i>	73
<i>Brasil Imperial (1822 a 1889)</i>	74
<i>Brasil Republicano (1889 a té a atualidade)</i>	74
<i>O Movimento Negro e a Educação</i>	84
III CAPÍTULO: Investigando as Origens das Representações Sociais sobre o Negro Brasileiro	95
<i>Os estereótipos: representações negativas do negro</i>	98
<i>Buscando a origem científica dos estereótipos raciais</i>	101
<i>As influências das teorias científicas sobre raça no contexto brasileiro: os projetos eugênicos</i>	104
<i>A representação positiva do negro: questão de identidade</i>	109
<i>Identidade negra: um conceito em construção</i>	111
<i>O eu negro: ser ou não ser?</i>	116
IV CAPÍTULO: As Representações Sociais sobre o Negro nos Discursos de Pessoas Negras	121
<i>Uma abordagem geral sobre as representações que emergiram nas entrevistas</i>	122
<i>As representações sociais sobre o negro que emergiram nas entrevistas e suas origens</i>	137

PARTE 3. A DISCIPLINA ESTUDOS SOCIAIS E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE OS NEGROS	141
V CAPÍTULO: A Representação Social sobre o negro nas propostas curriculares de Estudos Sociais: uma abordagem histórica	142
<i>Décadas de 30 a 60</i>	<i>143</i>
<i>Década de 70</i>	<i>146</i>
<i>Décadas de 80 e 90</i>	<i>148</i>
VI CAPÍTULO: As Representações sobre o Negro em Livros Didáticos de Estudos Sociais	156
<i>O resultado da análise dos textos escritos</i>	<i>157</i>
As temáticas que apresentam conteúdos sobre o negro nos livros de Estudos Sociais	157
Análise do tratamento dado à representação sobre o negro	161
Dados de identificação.....	161
Os termos de identificação	161
Negro e nacionalidade	163
O negro e a cultura brasileira	165
A abordagem sócio-econômica	168
Justificativa para exploração da mão-de-obra negra em regime de escravidão.....	168
Negro e funções profissionais	171
Justificativa para o fim da escravidão	173
Negro como homem livre.....	174
Substituição da mão-de-obra escrava negra pela mão-de-obra livre branca.....	176
A abordagem dos traços de personalidade ou de caráter.....	177
Resistência negra.....	178
Submissão	180
<i>O resultado da análise de ilustrações</i>	<i>183</i>
A incidência de ilustrações nos textos escritos e a relação entre os seus conteúdos	184
O tipo de ilustração.....	186
As mensagens veiculadas nas ilustrações	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
A História da Disciplina Estudos Sociais a partir das Representações Sociais sobre o negro: refletindo as dinâmicas sócio-raciais brasileiras	193
<i>O contexto externo ao currículo: o movimento negro enquanto grupo que disputa interesses antagônicos aos da elite brasileira.....</i>	<i>196</i>
<i>As limitações e retrocessos da sociedade brasileira do ponto de vista dos interesses do Movimento Negro.....</i>	<i>199</i>
<i>Conclusão</i>	<i>197</i>
BIBLIOGRAFIA	202
ANEXOS	212

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Representação social sobre o negro no discurso de uma técnica em educação de identidade negra	126
Figura 2 -	Representação social sobre o negro no discurso de um militante do Movimento Negro	131
Figura 3 -	Representação social sobre o negro no discurso de uma pesquisadora das questões raciais de identidade negra	136
Figura 4 -	Imagens que retratam o povo brasileiro em livros de Estudos Sociais da quarta série	227
Figura 5 -	Reproduções desenhadas de quadros que retratam a escravidão negra no Brasil	231
Figura 6 -	Imagens em que o negro aparece em situação normal do cotidiano retratado através de desenhos e charges	232
Figura 7 -	Obras de artes plásticas que retratam a escravidão negra no Brasil que mais são apresentadas nos livros de Estudos Sociais analisados	233
Figura 8 -	Imagens que retratam a escravidão representando o negro como seu próprio algoz e o branco como ser benevolente ...	234
Figura 9 -	Estereotipagem da imagem do negro	235

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Temas que emergiram e frequência de posicionamentos da entrevistada "A"	122
Tabela 2 -	Temas que emergiram e frequência de posicionamento no discurso do entrevistado "B"	127
Tabela 3 -	Temas que emergiram e frequência de posicionamento no discurso da entrevistada "C"	133
Tabela 4 -	Temas que apresentam conteúdos sobre o negro em livros de Estudos Sociais da quarta série	223
Tabela 5 -	Comparação da incidência de conteúdos que retratam o negro em textos escritos e ilustrações de livros de Estudos Sociais da quarta série	224
Tabela 6 -	Demonstrativo da incidência do tipo de ilustração nos livros de Estudos Sociais da quarta série	225
Tabela 7 -	Demonstrativo da incidência de conteúdo nas ilustrações que retratam a escravidão nos livros de Estudos Sociais da quarta série	226
Tabela 8 -	Demonstrativo da incidência de conteúdos sobre resistência negra nas imagens dos livros de Estudos Sociais da quarta série	226

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo dos livros de Estudos Sociais analisados, ano de referência com base nos Guias do Livro didático e as características dos respectivos subperíodos que representam ...	40
Quadro 2 - Demonstrativo das políticas do livro didático no Brasil a partir de 1938.....	55
Quadro 3 - Atividades do MNU voltadas para educação	88
Quadro 4 - Demonstrativo de Leis e Projetos de Lei voltados para a introdução de conteúdos sobre a cultura negra nos currículos ..	89
Quadro 5 - Relação de periódicos publicados durante a década de 80 que apresentam textos sobre o tema Negro e Educação	93
Quadro 6 - Listagem de periódicos escolhidos para identificação de textos publicados nos anos 80 sobre a temática Negro e Educação	215
Quadro 7 - Demonstrativo de dados dos textos sobre o tema Negro e Educação em periódicos publicados durante os anos 80	215
Quadro 8 - Contraste no relato da entrevistada “A” entre o seu comportamento e de outros negros que desempenham funções de comando no Governo	124
Quadro 9 - A trajetória do Movimento Negro e os reflexos na vida da informante da entrevistada “C”	134
Quadro 10 - Blocos de conteúdos e assuntos explorados nas análises dos livros didáticos de Estudos Sociais	159
Quadro 11 - Demonstrativo da categorização dos temas Povo Brasileiro e Cultura Negra segundo indicadores definidos para análise da representação sobre o negro	216
Quadro 12 - Demonstrativo da categorização da abordagem histórica de fatos nos textos de Libertação da Escravidão, segundo os indicadores definidos para análise da representação sobre o negro	217
Quadro 13 - Demonstrativo da categorização da abordagem histórica de	

	fatos nos textos de Cana-de-açúcar, segundo os indicadores definidos para análise da representação sobre o negro	218
Quadro 14 -	Demonstrativo da categorização da abordagem histórica de fatos nos textos de Café e Mineração, segundo os indicadores definidos para análise da representação sobre o negro	219
Quadro 15 -	Demonstrativo da categorização da abordagem histórica de fatos nos textos de Quilombos, segundo os indicadores definidos para análise da representação sobre o negro	220
Quadro 16 -	Demonstrativo da categorização da abordagem histórica de fatos nos textos de Revoltas e lutas travadas pelos negros contra o sistema escravista, segundo indicadores definidos para análise da representação sobre o negro	221
Quadro 17 -	Demonstrativo da representação sobre o negro que predomina nas ilustrações que retratam a categoria Povo Brasileiro e Cultura Negra, segundo indicadores definidos para análise	222

GRUCON = Grupo Unido e Consciência Negra

GTPLUN = Grupo de Trabalhadores, Profissionais Liberais e Universitários Negros

IBGE = Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP = Instituto Nacional de Estudos em Pesquisas Educacionais

INL = Instituto Nacional do Livro

IPAFRO = Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros

IPCN = Instituto de Pesquisa Negra do Rio de Janeiro

MEC = Ministério da Educação e Cultura

MNU = Movimento Negro Unificado

NEN = Núcleo de Estudos Negros

ONGs = Organizações Não-Governamentais

OSPB = Organização Social e Política do Brasil

PCNs = Parâmetros Curriculares Nacionais

PLID = Programa do Livro didático

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED	=	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APNs	=	Ação Pastoral Negra
CBE	=	Congresso Brasileiro de Educação
CCN	=	Centro de Cultura Negra
CBPE	=	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEAB	=	Centro de Cultura Afro-brasileiro de Brasília
CEDENPA	=	Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará
CNLD	=	Comissão Nacional do Livro didático
COLTED	=	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
FAE	=	Fundação Nacional de Assistência ao Educando
FENAME	=	Fundação Nacional de Material Escolar
FNDE	=	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GIEAB	=	Grupo interdisciplinar de Estudos Afro-brasileiros
GRUCON	=	Grupo União e Consciência Negra
GTPLUN	=	Grupo de Trabalhadores, Profissionais Liberais e Universitários Negros
IBGE	=	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	=	Instituto Nacional de Estudos em Pesquisas Educacionais
INL	=	Instituto Nacional do Livro
IPEAFRO	=	Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-brasileiros
IPCN	=	Instituto de Pesquisa Negra do Rio de Janeiro
MEC	=	Ministério da Educação e Cultura
MNU	=	Movimento Negro Unificado
NEN	=	Núcleo de Estudos Negros
ONGs	=	Organizações Não-Governamentais
OSPB	=	Organização Social e Política do Brasil
PCNs	=	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLID	=	Programa do Livro didático

- PNLD = Programa Nacional do Livro Didático
- SBPC = Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência
- TEN = Teatro Experimental do Negro
- UNESCO = Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Tecnologia
- UNEGRO = União de Negros pela Igualdade
- UNICAMP = Universidade Estadual de Campinas

A partir do referencial teórico na História das Disciplinas Escolares o trabalho consiste em analisar as mudanças de representações sobre os negros nos conteúdos da disciplina Estudos Sociais, no período entre 1981 a 2000, e as relações com a luta do Movimento Negro Brasileiro, que reivindicou a introdução de conteúdos positivos sobre seu segmento através de encaminhamentos oficiais solicitados para a elaboração. A pesquisa tem como metodologia a análise de livros didáticos da quarta série e análise de entrevistas semi-estruturadas. Os resultados do trabalho revelaram que há mudanças de representações em alguns aspectos nos conteúdos analisados, os quais apesar de corresponderem às reivindicações e elaborações dos setores sociais negros, apresentam-se não totais em um mesmo livro e não linear ao longo dos anos, indicando um caráter contraditório e conjuntural nas concepções sociais dos negros que podem ser instrumentalizadas como ponto de um ganho de espaço político. Sendo assim, podemos perceber que o pluriculturalismo brasileiro apesar de assumir oficialmente tem sido concretizado politicamente de forma superficial ainda sem objetivar transformações reais na base das relações raciais desta país.

Palavras-chave: História das disciplinas escolares; Movimento Negro Brasileiro; Pluriculturalismo; Representações sociais; Estudos Sociais; Livro didático.

SUMMARY

CRUZ, Mariléia dos Santos. *A história da disciplina Estudos Sociais a partir das representações sociais sobre o negro no livro didático.* Marília, 2000. 235p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Câmpus de Marília, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho."

RESUMO

A partir de referencial teórico na História das Disciplinas Escolares o trabalho consiste em análise das dinâmicas de representações sobre os negros nos conteúdos da disciplina Estudos Sociais, no período entre 1981 a 2000, e as relações com a luta do Movimento Negro Brasileiro, que reivindica a introdução de conteúdos positivos sobre seu segmento entre os conhecimentos oficiais selecionados para a escolarização. A pesquisa tem como metodologia a análise de nove livros didáticos da quarta série e análise de entrevistas semi-estruturadas. Os resultados do trabalho revelaram que há mudanças de representações em alguns aspectos nos conteúdos analisados, os quais apesar de corresponderem às reivindicações e elaborações dos setores sociais negros, apresentam-se não totais em um mesmo livro e não linear ao longo dos anos, indicando um caráter contraditório e conjuntural nas conquistas sociais dos negros que podem ser contabilizadas como perda e ou ganho de espaços políticos. Sendo assim, podemos perceber que o pluriculturalismo brasileiro apesar de assumido oficialmente tem sido concretizado politicamente de forma superficial ainda sem objetivar transformações reais na base das relações raciais deste país.

Palavras-chave: História das disciplinas escolares; Movimento Negro Brasileiro; Pluriculturalismo; Representações sociais; Estudos Sociais; Livro didático.



SUMMARY

Starting from theoretical reference in the history of the School Disciplines the Work consists of analysis of the dynamics of representations on the blacks in the contents of the discipline Social Studies, in the period among 1981 to 2000, and the relationships with the fight of the Brazilian Black Movement, that demands the introduction of positive contents on its segment among the official knowledge selected for teaching. The research has as methodology the analysis of nine didactic books of the fourth series and analysis of semi-structured interviews. The results of the work revealed that there are changes of representations in some aspects in the analysed contents, the ones which in spite of they correspond to the revindications and elaboration of the black social sections, they not come total in a same book and not lineal along the years, indicating a contradictory and of the situation character in the social conquests of the blacks that can be counted as losses and conquests of political spaces. Being like this, we can notice that the Brazilian multicultural in spite of having assumed officially has been summed up politically still in a superficial way without objectifying real transformations in the base of the racial relationships of this country.

Keyword: History of the school disciplines; Brazilian Black Movement; multiculturalism; Social representations; Social studies; Didactic book.

INTRODUÇÃO

Na história recente, em especial nos últimos trinta anos, o Brasil registrou um conjunto de experiências intensas em termos de negociações e disputas de poder político entre sociedade civil e Governo.

Passamos por uma ditadura militar que impôs um controle às organizações civis que, estimuladas pelas ideologias marxistas, vislumbravam um futuro mais igualitário. Foi esse um grande momento de confronto entre sociedade civil e elite dominante. Estudantes, sindicalistas, entidades de Movimentos Negros, entidades de grupos feministas, ONGs, compunham as organizações da sociedade civil. No grupo oponente estavam os militares representando os interesses dos proprietários que detinham a economia brasileira.

Cada segmento reivindicava a sua *verdade* acerca do que considerava o melhor projeto político para o Brasil. O projeto político defendido pela elite dominante foi imposto, sutil e agressivamente, por meio de mecanismos de repressão a idéias contrárias à ordem vigente. Tal fato possibilitou o controle sobre os meios de comunicação social, as publicações bibliográficas e a livre manifestação (ideológica e cultural de pessoas, grupos e instituições sociais, a exemplo das escolas e igrejas). Era o império do silêncio.

No âmbito escolar, oficializou-se a disciplina Estudos Sociais (Lei 5692/71), que ao ser ministrada nas primeiras séries do Primeiro Grau correspondeu à reunião de conteúdos das disciplinas História, Geografia e OSPB. A tônica principal dessa matéria foi dada pelos interesses subjacentes a seus conteúdos: preparar os jovens cidadãos para o amor à pátria, o respeito às autoridades e o distanciamento de atitudes que pudessem questionar o modelo de sociedade vigente.

Anteriormente a esse período, a disciplina Estudos Sociais teve como marco de origem, nas escolas brasileiras, a década de 30, quando sob as influências do escolanovismo norte-americano foi introduzida no currículo da escola elementar do Distrito Federal, na gestão de Anísio Teixeira. Nesse momento a disciplina Estudos Sociais emergiu como uma das iniciativas que

demarcou o início da infra-estrutura do campo curricular do Brasil, representando, no cenário educacional brasileiro, uma das primeiras práticas curriculares deflagradas pelas reformas educacionais conduzidas pelos Pioneiros da Educação.

Nestes termos, a trajetória dessa disciplina pode ser analisada sob dois aspectos, a saber: o de ter estado estritamente aliada a interesses ideológicos liberais, como resultado de transferência de uma prática de ensino criada com finalidades voltadas para o contexto norte-americano, e o de ter servido aos interesses militares, quando foi assumida como componente curricular do núcleo comum do ensino de Primeiro Grau.

No princípio não havia obrigatoriedade do ensino dos Estudos Sociais para todas as escolas. Esta fase perdurou até a década de 60, período em que o conteúdo dessa disciplina esteve comprometido com o discurso "... de construção de harmonia, igualdade, equilíbrio na sociedade entre os indivíduos, etnias e grupos" (Nadai, 1988, p. 5). Esse discurso foi respaldado pelo interesse de construção da nacionalidade brasileira.

Em 1961, com a Lei 4.024, os Estudos Sociais são incluídos como disciplina optativa para os currículos dos cursos secundários.

As reformas curriculares, conduzidas pelos Pioneiros da Educação, foram estratégias que visaram o fortalecimento do processo de urbanização e industrialização brasileira. Para a realização desse fim, as escolas deveriam atender o maior número possível de alunos, dos quais se esperava a incorporação da ideologia nacional e do espírito patriótico (Moreira, 1997). Os Estudos Sociais adequavam-se a esses objetivos, confirmando que uma disciplina escolar ou os conteúdos escolares surgem como forma de responder a uma finalidade social (Chervel, 1990).

Durante a década de 70, o discurso que permeio as orientações pedagógicas para os Estudos Sociais foi o da cidadania. Nesse momento, a disciplina Estudos Sociais tornou-se obrigatória e fortemente relacionada ao projeto social da ditadura militar, passando a ser tomada como principal realizadora dos objetivos evocados pela Lei 5692/71, os quais eram centrados no



“desenvolvimento de potencialidades”, “auto-realização”, “qualificação para o trabalho” e “exercício consciente da cidadania”.

Devido à institucionalização da disciplina Estudos Sociais em nível federal, com a Lei 5692/71, através do parecer 853/71 e resolução 8/71, durante a ditadura militar, essa disciplina tornou-se um importante veículo de ideologia dominante na conjuntura política daquele momento. Como consequência ocorreram reações contra a sua institucionalização por parte dos setores civis organizados. A defesa de mercados de trabalhos para os licenciados em História e Geografia, a solicitação oficial do fim da disciplina Estudos Sociais pela Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC), a sustentação dos cursos de Ciências Humanas e a recusa da implantação dos cursos de licenciaturas curtas nas Universidades são exemplos de ações que se intensificaram a partir de 1976, como forma de impedir a existência dos Estudos Sociais.

Durante a década de 80, manteve-se o discurso sobre o caráter ideológico dos Estudos Sociais, marcado, principalmente, pelas denúncias do seu pragmatismo durante a ditadura militar, quando as suas finalidades estiveram mais diretamente aliadas ao projeto social instituído. Nesse período, os discursos e as teorizações mais frequentes no meio acadêmico tiveram como eixo de análise a categoria *classe social*, o que vinha respaldar as denúncias do reprodutivismo produzido pelo ensino dessa disciplina.

A partir da década de 80, sob influência do processo de abertura política da sociedade brasileira, os primeiros sinais de mudanças nos discursos das indicações metodológicas para o ensino da disciplina foram percebidos. Em substituição ao discurso de formar a juventude para se *integrar* da melhor forma à sociedade vigente passa a ser usual o discurso de *conscientizar* a juventude visando uma transformação social. Nessa linha, muitas propostas curriculares foram elaboradas por secretarias estaduais e municipais de educação e, além de darem ênfase na abordagem de novos conteúdos, trouxeram de volta a nomenclatura História e Geografia para o ensino nas primeiras séries do antigo Primeiro Grau em substituição a Estudos Sociais.



Outro significativo marco da história da disciplina Estudos Sociais ocorreu durante a década de 90, quando o Governo Federal fixou, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de acordo com o instituído no artigo 201, da Constituição de 1988. Através dos PCNs, a disciplina Estudos Sociais foi oficialmente substituída, desta vez em nível federal, por História e Geografia. Nesse momento, a ênfase dada ao ensino seguiu a tendência iniciada na década anterior.

O que se percebe em todo esse processo de mudança e continuidade entre Estudos Sociais, História e Geografia é que existe uma relação muito estreita entre essas disciplinas, apesar de cada uma possuir sua própria trajetória. História e Geografia, enquanto disciplinas escolares, têm respaldado-se nas ciências de referência de mesmo nome e possuem objetivos e finalidades específicos. Os Estudos Sociais, sem relação com uma ciência específica, têm sua base nas Ciências Humanas, em especial contempla conteúdos da história, da geografia, da sociologia, combinados ou suprimidos (conforme a série das quatro turmas iniciais do ensino de Primeiro Grau). Além dos conteúdos dessas ciências, tal disciplina é composta também de conteúdos de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política (OSPB).

A principal relação que os Estudos Sociais mantêm com Geografia e História é a centralização da abordagem dos conteúdos nos conceitos de espaço e tempo respectivamente. A História, além de ter sido contemplada na disciplina Estudos Sociais, através das abordagens centradas no conceito de tempo, possui outro vínculo também muito forte que está relacionado com um caráter pragmático que ambas receberam quando foram criadas como legitimadoras do Estado-Nacional brasileiro. Esse vínculo diz respeito ao uso que se fez dessas matérias para a popularização de uma identidade nacional e o fortalecimento de um espírito patriótico forjados pela elite dominante do país.

Dentro do contexto de popularização da identidade nacional brasileira não pode ser esquecida a intenção de representar o Brasil que é pluricultural como sendo um país homogêneo, reduzido a uma única cultura. Se por um lado não podemos negar a impossibilidade de se possuir culturas puras em um contexto



como o brasileiro, no qual ocorreu o encontro de uma série de grupos humanos, por outro a estratégia implementada pela elite brasileira não foi justa com o legado cultural que os diversos grupos étnicos ofereceram para a construção da sociedade brasileira.

O que ocorreu foi uma elaboração ideológica de nacionalidade, pautada nos valores, atitudes e modelos de grupos humanos de descendência européia, e a desvalorização e estereotipagem de referências culturais de grupos como índios, originários da América, e negros, de origem africana. O mestiço, representante da síntese da união desses três grupos humanos, foi propagado como o símbolo da identidade nacional. No plano concreto, esse mestiço foi educado para se perceber muito mais como herdeiro de uma cultura européia, sendo estimulado também a incorporar o branqueamento como única possibilidade de obter benefícios sócio-econômicos (Munanga, 1999a).

Nesse sentido, os Estudos Sociais, assim como outras disciplinas, destacaram-se, propagando, através de seus instrumentos específicos de ensino, distorções e representações negativas de negros e índios.

Contudo, como nos diz uma das teorias de Newton, cada ação corresponde a uma reação (se não a mais de uma). Se a elite brasileira fez-se perceber impondo seu projeto político para o Brasil, por outro lado a sociedade civil não se manteve inerte a tudo que acontecia. Em especial nos anos 80, quando o clima que passou a imperar na conjuntura brasileira foi o da abertura política, setores da sociedade civil tornaram-se mais visíveis publicamente em situação de protesto, ao contrário das duas décadas anteriores, cuja repressão forçou a ação civil clandestina.¹

As organizações sociais, conforme suas temáticas de luta, propagaram a necessidade de eleições diretas, o fortalecimento dos sindicatos, a igualdade no

¹ É importante ressaltarmos que embora a ditadura militar, iniciada em 1964, tenha sido um período de controles à livre expressão de setores civis, não podemos esquecer que os negros no Brasil, mesmo em conjunturas não ditatoriais tiveram seus direitos civis cerceados. Tal fato pode ser ilustrado na história do negro no Brasil pelas proibições de suas manifestações culturais, religiosas e políticas não só no período da escravidão como também em vários momentos do período Republicano. Isto porque para o ideário de nacionalidade brasileira a existência e a visibilidade desse setor sempre representou uma afronta.

tratamento aos grupos étnicos e igualdade de gênero. Além, é claro, das denúncias constantes contra o sistema capitalista de produção.

No campo acadêmico, o final dos anos 70 e os anos 80 assistiram a emergência de significativo volume de pesquisas voltadas para a crítica da escola como veículo de ideologias do poder vigente. O livro didático tornou-se um dos mais importantes materiais submetidos a essas análises. As críticas a ideologias de classe, raça e gênero, contidas em livros didáticos, levavam a crer que era urgente a necessidade de se produzir materiais de ensino mais adequados ao clima de abertura política que se tentava fortalecer no país.

Para todos os componentes curriculares foram produzidos estudos críticos das mensagens veiculadas nos livros didáticos, conforme pode ser visto no catálogo analítico denominado *Que sabemos sobre livro didático*, publicado em 1989 pelo Serviço de Informação sobre Livro Didático da UNICAMP. A crítica dos conteúdos impressos na disciplina Estudos Sociais não foi diferente das outras áreas, embora tenha sido constante a alegação de que essa disciplina tenha tornado-se a principal mantenedora de ideologias dominantes, devido aos objetivos que permearam a sua institucionalização em nível federal. Sendo assim, as pesquisas sobre a disciplina Estudos Sociais estiveram voltadas principalmente para análise e crítica do livro didático evidenciando o seu uso ideológico durante o período da ditadura militar.²

No contexto das produções que pesquisaram os conteúdos de livros didáticos, de acordo com Freitag et. al. (1993), podemos destacar três correntes que nortearam essas pesquisas.

Segundo a autora, os trabalhos realizados foram voltados para a análise de aspectos psicopedagógicos, para seleção de textos literários em livros de línguas e para a dimensão ideológica das mensagens veiculadas pelo livro didático.

Quanto trata das pesquisas voltadas para a análise de conteúdos ideológicos, Freitag comenta que o principal marco foi a obra italiana *Mentiras*

² As obras de Abud (1984), Davies (1988), Faria (1984), Ferro (1983), Hofling (1986), Hollanda (1957), Menezes (1983), Rocha (1984), Vesentini (1984), Colesanti (1984), Jurema (1987), Telles (1983), Franco (1981), Leite (1980), Nunes (1982), Orlandi (1981), Pinto (1985), Alencar (1987) denunciam o uso ideológico dessa disciplina.



que *parecem verdades* (1972) de Umberto Eco e Marisa Bonazzi. Essa obra tornou-se importante devido a influência que exerceu sobre os trabalhos de autores brasileiros que transpuseram as técnicas e análises exploradas no livro dos italianos para os seus estudos.

As belas mentiras (1979)³, de Nosella, é o exemplo mais significativo da absorção do trabalho italiano e transposição para o contexto brasileiro. A partir desta, tornou-se comum o surgimento de publicações que denunciaram as ideologias em livros didáticos, principalmente, entre o período do final da década de 70 e durante a década de 80. A maioria dos trabalhos desenvolvidos, ressaltaram que as ideologias contidas nos livros didáticos serviam para consolidar a hegemonia da classe dominante e com ela as relações de produção (Freitag, 1993, p. 85).

Esse modo de perceber a legitimação do poder vigente, através da transmissão de ideologias dominantes por meio de livros didáticos, embora tenha se constituído em significativa contribuição para a compreensão da realidade escolar brasileira, também apresentou uma leitura da questão de modo unilateral, mais fundamentada nas teorias da reprodução. Essas teorias, por não terem considerado o caráter contraditório das relações sociais, parecem ter ignorado o potencial de resistência dos atores sociais.

Isso pode significar que conceber os instrumentos pedagógicos como sendo algo meramente ideológicos e comprometidos com os interesses dominantes seria, como foi o caso das análises sobre os livros didáticos, numa perspectiva inversa, considerar os dominados como passivos e incapazes de elaborar mecanismos e formas de intervenções que pudessem influenciar, por exemplo, na reelaboração do currículo escolar.

É Freitag et. al. (1993), quando se refere a este modo de análise unilateral da questão ideológica no livro didático, que aponta outra via de interpretação com base no caráter contraditório das ideologias. Para a autora, embora a ideologia

³ Freitag et. al. (1993) comenta que essa obra é o principal exemplo da transposição e apropriação das técnicas de análises da obra italiana (*Mentiras que parecem verdades*), apesar de Nosella omitir a fonte de inspiração do seu trabalho.

consista em uma forma de distorcer o real, por outro lado, quando devidamente interpretada, poderá servir de excelente material para compreensão do mesmo real (p. 87).

Outros trabalhos estiveram voltados para a questão específica do negro no livro didático, e compõem dois momentos distintos e significativos que demarcam a ocorrência de estudos que analisaram esta questão.

O primeiro momento foi marcado pela obras de Guy de Hollanda (1957a) e W. Bazzanella (1957), respectivamente, denominados de *Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro de 1930-1956* e *Valores e estereótipos em livros de leitura*. Tais obras foram encomendadas pelo projeto Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), em cooperação com a UNESCO.

O convênio visava, através de técnica de análise de conteúdo, perceber o tratamento dado ao assunto “Escravidão”, bem como, identificar os estereótipos explícitos nos livros. Desse modo poderia-se adquirir uma compreensão internacional sobre o impacto do tratamento dado à temática racial negra sobre a mente das crianças.

O segundo momento dos estudos, sobre o negro no livro didático, situa-se desde o final da década de 70 até os dias atuais. Algumas tratam da problemática racial junto a questões de gênero e classe, outros, tratam especificamente das representações sobre negros, como nos demonstra Silva (1995, p.17-22) ao comentar algumas dessas obras:

Rego (1976), analisou textos de Comunicação e Expressão e concluiu que os personagens negros são citados como pertencentes a um passado histórico, não atuantes no presente e inferiorizados.

Nosella (1978), em sua análise de textos de Comunicação e Expressão, demonstra que a inferiorização da mulher negra é notória, uma vez esta que só é apresentada em contexto familiar, quando está caracterizada enquanto doméstica, ficando a desejar sua representação enquanto elemento pertencente biológico de um núcleo familiar.

Pinto (1981), procurou identificar as representações do meio social e cultural e das categorias sexuais, étnicas e etárias nos livros didáticos como forma de discutir o modo que a escola trabalha a democratização quando inserida em contexto desigual e discriminador.

Telles (1983), analisou as representações das diferentes culturas nos livros de História de 1º e 2º graus, identificando as características eurocêntricas das abordagens.

Gonçalves (1985), estudou as formas como a discriminação racial se manifesta na escola pública, tais como nos materiais pedagógicos.

Negrão (1986), deteve-se a diagnosticar a situação educacional de negros no estado de São Paulo, identificando preconceitos e discriminações em livros didáticos e infanto-juvenis.

Ana Célia da Silva (1995), analisou a discriminação do negro nos livros didáticos de Comunicação e Expressão, usados em escolas de Salvador, e concluiu sobre o caráter eurocêntrico e estereotipado da representação de negros, nestes livros.

Esses são apenas alguns dos estudos realizados na linha da análise das representações raciais negras nos livros didáticos. Tais trabalhos tiveram maior incidência durante a década de 80 e concentraram-se, especialmente, sobre os estudos de estereótipos de negros em livros usados em escolas públicas. Representaram grande contribuição ao estudo da realidade do negro no Brasil, fazendo despertar para o combate, via escola, de representações negativas sobre negros e para a luta em defesa de seleções culturais de conteúdos que beneficiem representações positivas desse segmento.

Embora seja pertinente a crítica realizada por Freitag et. al. (1993), a qual afirma que a crítica ideológica produzida pelos trabalhos que denunciaram conteúdos reprodutivistas da ordem vigente nos livros didáticos, tenham por sua vez, também se tornado ideológicos, não podemos deixar de reconhecer a importante contribuição desses trabalhos, uma vez que a partir das denúncias encaminhadas pelos pesquisadores, aliadas a outras formas de ação, algumas mudanças foram sendo implementadas no currículo oficial.



Os anos 80 foram marcados por intensos embates eleitorais no campo político; em que personalidades de organizações civis, antes opositores, passaram a fazer parte do Governo. Nessa época, as bandeiras de lutas e denúncias apresentadas por setores organizados de caráter civil foram amplamente divulgadas entre a população em geral, principalmente através de atos públicos que se tornaram intensos desde o final da década de 70 e pela repercussão dessas manifestações quando divulgadas pela mídia.

Questões como inexistência de democracia racial no Brasil, inadequação da disciplina Estudos Sociais face ao contexto de abertura política e necessidade de reformulação de livros didáticos que funcionavam como veículo de ideologias discriminatórias (das mulheres, dos pobres, dos índios e negros) tornaram-se popularizadas.

Em consequência desse contexto ocorreram iniciativas oficiais tais como elaborações curriculares e avaliação de livros didáticos visando adequar as escolas à nova conjuntura. Essas iniciativas surgiram como um meio de negociação entre o Governo e os setores organizados da sociedade civil como saída para legitimar o clima de democracia na sociedade brasileira.

Os livros didáticos, os quais foram denunciados como reprodutores de ideologias durante os anos 80, sofreram avaliação por parte do Ministério da Educação que chegou a reprovar 77,5% no ano de 1996; 63,2% no ano de 1998 e 43,6% em 2000, obrigando as editoras a realizarem a atualização e correção de informações, eliminando mensagens que continham preconceitos raciais, de gênero e de classe social (Folha de São Paulo, 16 de março de 2000).

Por outro lado, dois momentos foram importantes no contexto das escolas públicas no que diz respeito a reformulações curriculares. O primeiro ocorreu entre o período de 1985 e 1995 quando as secretarias de educação, em vários estados e municípios do país (e de forma pioneira na História da Educação Brasileira) fizeram seus próprios documentos de currículo incorporando discursos que anunciavam a necessidade de democratizar, para os membros das classes populares, o saber elaborado como meio de conquistar transformações sociais (Barretto, 1998).



Outro momento significativo deu-se quando o Governo Federal fixou conteúdos mínimos para o ensino fundamental, em 1997, conforme consta no artigo 201 da Constituição de 1988. Esses conteúdos, após um diagnóstico sobre as propostas pedagógicas feitas pelas secretarias de educação, receberam a denominação de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Entre os dez volumes dos PCNs, podemos destacar a introdução do conteúdo *Pluralidade cultural*, apresentado sob a forma de tema transversal. Por meio desse documento, o Governo assumi oficialmente pela primeira vez que o Brasil é um país pluriétnico e que a educação deve contemplar o legado cultural das várias etnias e não apenas daquelas de origem européia. Ao tomar essa atitude, o Governo, incorpora um discurso que até então representava bandeira de luta do Movimento Negro organizado no Brasil.

Diante do exposto, percebemos que seria interessante a observação das possíveis alterações ocorridas durante o período das duas últimas décadas (80-90) no contexto do currículo escolar que esteve tão em evidência durante os confrontos entre a sociedade civil e o Governo. Se por um lado não nos contentamos em dizer que de fato a luta dos setores organizados no Brasil foram vitoriosos, por outro lado, também não nos conformamos em admitir que tal luta tenha sido em vão.

Sendo assim, compreendemos que só o estudo desse fenômeno além da sua aparência poderá dimensionar os resultados concretos das dinâmicas estabelecidas pelas disputas de espaços de poder entre a sociedade civil e a elite dominante brasileira. Diante da amplitude da temática realizamos um recorde em cujo objeto central da pesquisa tornou-se a trajetória das representações sociais sobre os negros nos conteúdos do currículo. Através da trajetória dessas representações pretendemos identificar as influências dos próprios negros, através de suas lutas sociais.

Visando maior delimitação do objeto escolhemos os livros didáticos de Estudos Sociais da quarta série do ensino de primeiro grau, atual ensino fundamental, como instrumentos de análise. A escolha desse componente curricular como objeto de análise deveu-se ao fato dessa disciplina ser



considerada, em termos de incidência, uma das maiores concentradoras de representações sociais negativas sobre os negros e, ainda, por ela representar um espaço de omissão dos aspectos históricos que caracterizam o povo negro como produtor e transformador da história brasileira.

A opção pela abordagem do tema no campo da História das Disciplinas Escolares ocorreu devido a adequação das fundamentações teóricas dessa área para o entendimento das dinâmicas curriculares como resultado dos confrontos entre grupos em função de demarcarem seus espaços de poder em sociedades plurais, como é o caso do Brasil.

A História das Disciplinas Escolares indica que para a compreensão das dinâmicas do currículo de uma determinada disciplina é necessário que o pesquisador estude as questões que envolvem, interna e externamente, as práticas curriculares. Em nosso trabalho, nos detemos a um fator externo às práticas curriculares, no caso: a ação do Movimento Negro como agente de influência das alterações de representações sociais de seu segmento racial, expressa nos documentos de currículo.

A partir da devida delimitação investigamos a trajetória social e histórica do Movimento Negro no Brasil, os resultados das suas reivindicações sociais, bem como as suas influências nas trajetórias pessoais de elementos humanos que, através da construção de uma identidade negra, expressam as representações e as reivindicações elaboradas no contexto do Movimento Negro.

O livro didático, tomado como objeto de análise nessa pesquisa, foi considerado como um instrumento que representa documentos de currículo escrito. Sendo também, o recurso mais adequado para o alcance do nosso objetivo devido consistir em material pedagógico que tem cumprindo a função de aproximar os conteúdos de documentos curriculares elaborados oficialmente, ao cotidiano escolar. Esse fato faz desse recurso didático um eficiente documento de registro de concepções de ensino e das dinâmicas que ocorrem em torno do currículo oficial de uma disciplina escolar.

Assim, estaremos resgatando a história da disciplina Estudos Sociais, tentando construir um caminho que nos leve além da denúncia do caráter



reprodutor de sua função na sociedade brasileira, pela identificação das interferências de sujeitos sociais negros nos conteúdos do currículo escrito. Visamos, com isso, contemplar o que, no relato da História oficial, tem sido negado ou omitido, que é o potencial de resistência dos grupos dominados. Essa opção deu-se por considerarmos a importância da ação social dos grupos civis nos processos históricos.

Somos conscientes de que outros processos estão relacionados com mudanças curriculares, como, por exemplo, aqueles de ordem cultural, os de natureza política e econômica, assim como outros agentes sociais e instituições que interferem na definição de currículos, como o caso de pessoas envolvidas mais diretamente com o cotidiano escolar (independente de grupo racial), editoras de livros didáticos, intelectuais, igrejas, meios de comunicação social e o próprio Governo, muitas vezes motivado por interesses internacionais. Sendo assim, em função do recorte que estabelecemos, questões como as representações dos alunos, dos professores, das editoras, das políticas internacionais, a comparação entre currículo oficial e currículo real ficam como opções de trabalho em outro momento.

Lucien Goldmann, em *Epistemologia e Filosofia Política* (1984), considera que a consciência está ligada à práxis, do mesmo modo que cada práxis está ligada a uma certa estrutura de consciência. Tal perspectiva nos orienta a conceber que o estudo das mudanças nas representações do negro no currículo oficial de Estudos Sociais deve ter como ponto de investigação a relação entre as práxis do grupo social negro e os indicadores de suas consciências individuais e coletivas, no que se refere à influenciar nas mudanças de representações.

Por isso torna-se viável o estudo da prática organizada do Movimento Negro e o estudo das representações de indivíduos de identidade negra sobre seu próprio segmento, de modo a possibilitar a identificação da relação entre o Movimento Negro, as representações dos participantes da pesquisa e as mudanças curriculares.

Lucien Goldmann (1984) indica que a primeira necessidade de um pesquisador na área de Ciências Sociais deve ser a de fazer o recorte de seu

objeto, pondo em destaque uma totalidade que permita atingir a objetividade em parte significativa e preponderante dos fatos estudados. Para ele, a apreciação do devido recorte constitui o único critério objetivo para julgar a sua validade.

Considerando então a natureza subjetiva da objetividade nas Ciências Sociais exposta por Goldmann, esclarecemos que o recorte realizado nesta pesquisa não pretende estabelecer verdades dogmáticas, mas sim resultados obtidos em condições concretas em uma realidade histórica determinada. Reconhecemos que essa área de estudos exige que o pesquisador considere a concretude e historicidade do grupo que tomará como objeto de estudos do mesmo modo que se considere um sujeito concreto, cuja consciência social é dotada de juízos de valor e, portanto, de subjetividade.

No contexto atual em que se percebe, a necessidade de se rediscutir os marcos históricos, as fontes, as concepções e as interpretações em história da educação e, por outro, o momento de reformulações curriculares que envolvem as disciplinas do ensino fundamental, justifica-se a necessidade da realização de estudos que busquem, no interior do próprio currículo, a constituição de história da educação, conferindo papéis mais relevantes à ação de sujeitos sociais não vinculados ao Estado, normalmente considerado o único determinante na definição de políticas curriculares.

O presente estudo é composto de seis capítulos distribuídos em três partes. A primeira parte, intitulada *Fundamentação Teórica*, é formada pelo primeiro capítulo denominado *História das Disciplinas Escolares: uma fundamentação teórica para a compreensão da história da educação a partir das dinâmicas do currículo*. Esse primeiro capítulo consiste em abordagem sobre a possibilidade de ver a história da educação a partir de estudos sobre as dinâmicas curriculares, as quais podem delinear uma história da disciplina escolar.

Os autores Chervel (1990), Forquin (1992), Sacristán (1995), Santomé (1998), Apple (1989 e 1997) McLaren (1997) e Santos (1990 e 1995) orientam reflexões sobre concepções de currículo, livro didático, mudanças curriculares, seleções de conteúdos para um currículo comum e multiculturalismo.



A segunda parte intitulada *O Movimento Negro e as Representações sobre os Negros* é composta de três capítulos. No segundo capítulo do trabalho, denominado *Da sociedade ao Currículo Escolar: o negro e a luta por representações sociais dignas* relatamos a luta do Movimento Negro, sua trajetória história, suas reivindicações sociais, procurando demonstrar que esse segmento étnico desenvolveu intensas mobilizações na sociedade para romper com estereótipos dirigidos a eles e melhorar a sua qualidade de vida material. Uma das mais importantes frentes de luta do Movimento Negro Brasileiro foi na área da educação, ora reivindicando o acesso do negro nesse setor e ora reivindicando a permanência ou a introdução de conteúdos que referenciem positivamente a cultura afrodescendente e afro-brasileira⁴. Percebemos, assim, que o Movimento Negro Brasileiro esteve desde a abolição da escravidão envolvido com essa temática.

O terceiro capítulo, intitulado *Investigando As Origens das Representações Sociais sobre o Negro Brasileiro* consiste em uma abordagem sobre representações sociais. Nela procuramos perceber como o negro é representado na sociedade brasileira. Tecemos considerações sobre dois tipos de representações dirigidas ao negro: uma, caracterizada por adjetivações negativas e depreciativas que são estereótipos; e outra, que se manifesta numa perspectiva positiva, a qual se impõe com o discurso de identidade negra.

No quarto capítulo do trabalho, denominado *As Representações Sociais sobre o Negro nos Discursos de Pessoas Negras*, apresentamos a análise de entrevistas semi-estruturadas aplicadas a pessoas de identidade negra, destacando as representações que esses sujeitos têm sobre seu próprio segmento. Essa abordagem é caracterizada pela análise das falas dos participantes da pesquisa

⁴ O termo afrodescendente ou afro-brasileiro é usado neste trabalho para identificar os descendentes de africanos nascidos no Brasil. Porém também usaremos o termo negro para nos referirmos ao mesmo segmento. Embora estejamos conscientes de que esses termos não são sinônimos, tendo em vista que *afrodescendente* diz respeito à origem étnica e *negro* diz respeito à raça. O terceiro capítulo desse trabalho apresenta o uso desses termos como resultados de construções históricas.



delineando a representação do grupo de pertença. Nesta parte procuramos identificar a origem dos discursos de representações dos participantes como forma de demonstrar que as representações que muitas vezes podem parecer construções individuais, na realidade são estritamente relacionadas e fundamentadas coletivamente.

A terceira e última parte do trabalho chamada de *Estudos Sociais e Representações sobre os negros: das propostas pedagógicas aos livros didáticos* é composta do quinto e sexto capítulo. O quinto capítulo é denominado *A representação social do negro nas propostas curriculares de Estudos Sociais: uma abordagem histórica*. Nesse capítulo tratamos das representações sobre o negro impressas em propostas de ensino de Estudos Sociais em vários períodos consagrados pela história. Para tanto recorremos a análise de dois livros que tiveram o papel de indicar orientações metodológicas para o ensino de Estudos Sociais. O primeiro foi a obra *Estudos Sociais na Escola Primária* (1964)⁵, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, reeditado sucessivamente desde a década 30 até a década de 60. O segundo foi *Estudos Sociais: organização social, econômica e política* (1973), de Alfredo Palermo publicado logo após a regulamentação do Estudos Sociais durante a década de 70.

Para a fase de 80 e 90 fizemos uso dos trabalhos de Barretto (1998) e Bittencourt (1998a) que tratam da análise de propostas pedagógicas de vários estados brasileiros, entre o período de 1985 a 1995, como diagnóstico antes da elaboração dos PCNs; e para concluir, realizamos a análise do PCN *Pluralidade Cultural*, instigando um diálogo sobre as representações sobre o negro e a identidade nacional explorada nesse documento.

O sexto capítulo, denominado *Representações Negras em Livros Didáticos de Estudos Sociais*, é composto de análise comparativa das representações do negro em livros de Estudos Sociais.

⁵ Este livro foi editado inicialmente em 1934 com o título "Programa de Ciências Sociais para a Escola Elementar" e reeditado sucessivamente até 1955, posteriormente aparece com o título "Estudos Sociais na Escola Primária", com algumas modificações.



Para finalizar o trabalho, apresentamos algumas considerações finais, organizadas sob o título *A história da Disciplina Estudos Sociais a partir das Representações Sociais sobre o Negro: refletindo as dinâmicas sócio-raciais brasileiras*. Neste tópico do trabalho, procuramos estabelecer as relações entre os capítulos anteriores, destacamos o nível de mudanças de representações sobre o negro nos livros analisados e as relações dessas mudanças com as ações e elaborações dos próprios negros.

METODOLOGIA

Para a analisar as mudanças de representações sociais sobre o negro em livros didáticos e identificar a relação que essas representações mantêm com os interesses do Movimento Negro que reivindicaram uma abordagem positiva do seu grupo étnico, definimos as seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica, entrevistas semi-estruturadas e análise de conteúdos de livros didáticos de Estudos Sociais da 4ª série.

A revisão bibliográfica

A revisão bibliográfica realizada foi sobre as temáticas:

- História das disciplinas Escolares,
- Movimento Negro Brasileiro,
- Negro e Educação,
- Estudos Sociais,
- Livro Didático, e
- Representações Sociais.

Seleção e análise de livros didáticos

Os livros didáticos foram considerados como documentos privilegiados de dados para o nosso estudo tendo em vista que ele é o veículo de informações dos



documentos oficiais de currículo mais próximo do cotidiano escolar. Esse documento representa uma importante fonte de informação para que se perceba as seleções culturais realizadas no âmbito escolar em determinado contexto histórico.

As técnicas de coleta de dados consistiram em identificação de livros do período em estudo e análise de conteúdo.

A opção pela análise de conteúdo ocorreu por considerarmos que essa técnica de codificação de mensagens proporciona a análise de significado, possibilitando a identificação de conteúdos simbólicos das mensagens.

Identificamos, nos livros didáticos de Estudos Sociais, as unidades didáticas que fazem referência aos negros e analisamos o modo de representar esse segmento. Observamos a abordagem histórica de fatos através da identificação dos traços psicológicos e de caráter, dos dados sócio-econômicos, dos dados de identificação e outras categorias que são conferidas às pessoas negras de modo comparativo durante o período em estudo.

Inicialmente pretendíamos trabalhar com 20 livros didáticos de Estudos Sociais apresentados em guias de livros didáticos das primeiras quatro séries durante os anos 80. Contudo, a partir do contato que tivemos com o material de análise na Biblioteca Nacional e com os guias do livro didático, concluímos que seria desnecessário o trabalho com uma amostra tão grande em um período em que as listagens de livros para serem escolhidos pelos professores eram repetidas a cada ano com pequenos acréscimos de novos títulos. Como o nosso objetivo é verificar mudanças de representações em conteúdos, não poderíamos trabalhar com um material que inicialmente já sabíamos que representavam repetições de títulos sem reformulações.

Como a análise a que nos propomos é voltada para as representações dos negros, percebemos que os conteúdos históricos da disciplina Estudos Sociais seriam os mais adequados para a nossa pesquisa, uma vez que são eles o alvo de maior reivindicação de mudanças pelos agentes sociais negros. Tais observações nos orientaram a definir alguns critérios para delimitação do trabalho no que diz respeito à amostra:

1. Delimitamos o objeto da nossa análise a obras da quarta série de ensino do antigo Primeiro Grau, por ser essa a classe que trabalha com os conteúdos de História do Brasil.

2. Estendemos o período de análise de 10 para 20 anos e passamos a trabalhar com o intervalo de tempo que vai de 1981 a 2000. O que justifica a decisão de aumentar o período é que, nesse intervalo de tempo, vamos encontrar três momentos da política do livro didático no Brasil, os quais nos orientaram na definição de três subperíodos que possibilitaram melhor evidência do fenômeno em estudo.

As formulações de propostas curriculares que incorporam uma discussão mais democrática no tratamento das seleções e metodologias de ensino de conteúdos curriculares, face ao processo de democratização do país (a partir de 1985), a criação do Programa Nacional do Livro Didático pelo Decreto n.º 91.542, de 19 de agosto de 1985 que estabeleceu a distribuição de livros de 1ª a 8ª série nas escolas públicas, a realização de avaliação de livros didáticos pelo MEC a partir de 1996 são acontecimentos que consideramos ilustrativos para definição dos subperíodos.

3. Restringimos a quantidade de livros de 20 para 8, sendo escolhidos livros para cada subperíodo, conforme os marcos da conjuntura que vai delinear e influenciar a política do livro didático. Cada subperíodo compreendeu o seguinte espaço de tempo:

O primeiro subperíodo vai de 1981 a 1984. Ele é marcado por livros editados na década anterior à década de 80. Diante das dificuldades, após as inúmeras tentativas de adquirir guias de livros didáticos para essa época, percebemos que esse material só vai existir a partir de 1985, devido à criação do Programa Nacional do Livro Didático, o que nos levou a considerar para os anos relativos ao período de 1981 a 1984 os títulos depositados na Biblioteca Nacional, escolhidos ao acaso.

O segundo subperíodo vai de 1985 a 1995. Esse intervalo de tempo é marcado pela reorganização da política do livro didático, quando o Governo cria o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e distribui guias de livros para



serem submetidos à escolha por professores e diretores das escolas.⁶ Apesar desse ter sido um tempo maior na formação de um subperíodo, acreditamos que a análise de um grande número de títulos em nada acrescentaria aos resultados do nosso trabalho, uma vez que observamos que as listagens contidas nos guias eram quase que sucessivamente repetidas a cada ano.

Sendo assim, escolhemos três títulos desse subperíodo baseando-nos nos seguintes fatos: 01 título do ano de 1985, quando se iniciou a nova política do livro didático, 01 de 1988, considerando o centenário da abolição da escravatura, e as movimentações e protestos do Movimento Negro⁷ e 01 livro de 1994 representando o décimo ano dessa política.

O terceiro subperíodo vai de 1996 a 2000. É o período das avaliações do livro didático realizadas pelo Ministério da Educação. Resolvemos escolher 01 título para cada ano de avaliação, sendo assim equivalentes a 1996, 1998 e 2000.

Os critérios para escolha dos livros foram específicos para cada ano, considerando-se, no conjunto de total de livros, apenas os que abordavam conteúdos em nível nacional, os produzidos por editoras reconhecidas nacionalmente, evitando-se a repetição de autores e títulos dos livros, a menos que no título apresentasse o termo “edição renovada ou reformulada”. O primeiro critério definido por si só já possibilitou uma considerável redução no número de títulos a serem selecionados, uma vez que a grande maioria dos títulos da quarta série que apareciam nas listagens eram produzidos com conteúdos específicos de cada Estado.

Para o último subperíodo, devido à redução de livros nos catálogos, em consequência da avaliação promovida pelo MEC, tivemos a redução nas possibilidades de escolha de títulos. O guia de 1996 apresentava 10 títulos de livros de Estudos Sociais da 4ª série, dos quais apenas 02 eram voltados para

⁶ Cada ano deveria ser escolhido um livro de um componente curricular, o qual após o uso pelo aluno ficaria à disposição da escola formando o Banco do Livro Didático, para ser reaproveitado por outros alunos.

⁷ Acrescentamos um nono livro nesse período por que o título do ano de 88 foi identificado como uma publicação reeditada sucessivamente desde o início da década de 80. O livro acrescentado foi publicado no ano de 1989, portanto um ano após o centenário da abolição e apresenta maior tendência de incorporar as discussões do Movimento Negro que tiveram bastante evidência durante o ano anterior.

abordagens de conteúdos do Brasil. O que determinou o título para a análise foi o critério de trabalhar com editoras conhecidas e divulgadas nacionalmente.

No Guia de 1998 apareceram apenas 08 livros, dos quais apenas dois abordavam conteúdos do Brasil. Escolhemos, então, o de maior número de estrelas, ou seja, o mais recomendado pelos avaliadores do MEC. No Guia para o ano de 2000, escolhemos também, o único título recomendado com duas estrelas. Esse livro é baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia. O quadro 1, apresenta a relação de livros, o subperíodo o qual representa e outros dados bibliográficos dos materiais submetidos à análise.

Quadro 1- Demonstrativo dos livros de Estudos Sociais analisados, ano de referência com base nos Guias do Livro didático e características dos respectivos subperíodos que representam

Nº	Título	Autor/editora Edição	Publicação	Referência	Subperíodo
I	Eu gosto de Estudos Sociais.	PASSOS, Célia et. al. Editora Nacional.	s.d	1982	I - Livros escolhidos ao acaso, período anterior ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).
II	Mundo Mágico: Estudos sociais, Ciências e Programa de Saúde.	PERURGINE, E. et. al.. 5ª ed. Ática.	1990	1984	
III	Escola é vida: Estudos Sociais: ⁹	D'Ávila, Ricardo. Editora do Brasil.	s.d	1985	II- Criação do PNLD início da elaboração de propostas pedagógicas em nível de Estado com conteúdos mais progressistas e (1985), Centenário da abolição da escravidão (1988), dez anos após a criação do PNLD (1994).
IV	Ainda brincando: Estudos Sociais.	SOUZA, Joanita. Editora do Brasil.	s.d	1988	
V	Estudos Sociais: educação e o desenvolvimento do senso crítico.	ASSAD, Rosemary Faria. Editora do Brasil.	1989	1989	
VI	Brasil vivo: uma nova história da nossa gente	ALENCAR, Chico et. al., 18ª, Vozes.	1997	1994	
VII	Viva vida: estudos sociais.	AZEVEDO, Marta Ramos, FTD.	1996	1996	III- O Governo assumi oficialmente que o Brasil é racista e promove avaliação de livros didáticos.
VIII	Os caminhos dos estudos sociais	FAVRET, Maria Luiza, Atual.	1998	1998	
IX	Trança criança: uma proposta construtivista. Geografia e história	LUCENA, Ana Lúcia, et al., FTD.	1998	2000	

⁸ Esse livro substituiu o livro "Isto é Estudos Sociais", de Terezinha de Melo Pereira que selecionamos inicialmente mas não foi possível consultá-lo. Cf. anexo A - Comunicado da Biblioteca Nacional.

⁹ Esse livro substituiu o livro "Estudos Sociais: estudando o Brasil", de Yolanda Marques devido não o termos adquirido por não ter estado disponível para consulta. Cf. anexo A - Comunicado da Biblioteca Nacional.

A análise de representações do negro em livros didáticos de Estudos Sociais, objeto de estudo da presente pesquisa, foi desenvolvida em textos escritos e ilustrações.

Sendo assim, a unidade de análise definida conforme os objetivos do trabalho, foi a representação do negro, a unidade de contexto foram o texto e a ilustração e a unidade de registro foram palavras, frases e expressões.

A análise dos textos escritos

A identificação da representação do negro em livros didáticos de Estudos Sociais ocorreu inicialmente através da identificação de temas apresentados nos conteúdos de história. Alguns livros apresentam na parte de Geografia o tema formação do Povo brasileiro, o qual foi também considerado por ser um dos conteúdos mais tradicionais sobre o negro.

Para realizarmos esses procedimentos elaboramos um roteiro de análise preliminar, composto de algumas categorias que originaram as fichas de análise, essas fichas quando testadas em situação de análise originaram quadros com indicadores específicos a cada tema explorado. Os quadros foram elaborados por tema ou grupo de conteúdo possibilitando a comparação de informações da vários anos. As fichas abaixo foram utilizadas para codificação de dados catalográficos dos livros e dados dos textos escritos:

FICHAS PARA CODIFICAÇÃO DOS DADOS DOS LIVROS

DADOS CATALOGRÁFICOS

TÍTULO DO LIVRO:
AUTOR
EDITORA
ANO DE REFERÊNCIA
ANO DE PUBLICAÇÃO DO EXEMPLAR
LOCAL DE PUBLICAÇÃO
NÚMERO DE PÁGINAS

CONTEÚDO

NÚMERO DE PÁGINAS DA PARTE DE HISTÓRIA
NÚMERO DE UNIDADES DA PARTE DE HISTÓRIA
REGISTRO NOMINAL DE CADA UNIDADE
REGISTRO NOMINAL DOS TEXTOS QUE REFERENCIAM O NEGRO
TOTAL

Essa ficha foi usada para registro de informações catalográficas de cada livro e para registro do título dos textos históricos que fazem referência ao negro. A partir desse instrumento foi possível comparar a cada tempo a emergência ou o desaparecimento de temas que fazem referência aos negros.

FICHA PARA CODIFICAÇÃO DE DADOS DO TEXTO

Título do texto:

- CATEGORIAS RELATIVAS AO CONTEÚDO:
 - FOCO PRINCIPAL DA NARRATIVA
 - PERSONAGENS DA NARRATIVA
 - PAPEL DESEMPENHADO PELO NEGRO NA NARRATIVA (principal secundário ou único)
 - CONTEXTO GEOGRÁFICO (país, local, ambiente)
 - REGISTRO DE NOMES USADOS PARA FAZER REFERÊNCIA À UNIDADE DE ANÁLISE (O NEGRO)
(Nome próprio, pela raça, pela origem, pelo mestiçagem, pela relação com o trabalho e outros)
 - TOTAL
 - REGISTRO DE NOMES USADOS PARA FAZER REFERÊNCIA A OUTROS PERSONAGENS
(Nome próprio, pela raça, pela origem, pelo mestiçagem, pela relação com o trabalho e outros)
- TOTAL
- OBSERVAÇÕES

Essa ficha foi usada para identificação de informações sobre o tipo de referência feita ao negro em cada texto histórico.

FICHA PARA CODIFICAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO TEXTO**CATEGORIAS**

- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
 - Nome (raça, etnia, próprio, relação com o trabalho)
 - Gênero (masculino, feminino, não identificado)
 - Dados familiares
 - Faixa etária (criança, jovem, adulto e idoso)
 - Natureza (humana, humana histórica, humana atual, humana ficcional, não humana)
- DADOS SÓCIO-ECONÔMICOS
 - Estrato social (superior, médio, inferior, não consta)
 - Profissão (tipo de trabalho desenvolvido)
- ABORDAGEM HISTÓRICA DE FATOS
- DADOS MORAIS OU DE PERSONALIDADE (registro de expressões que caracterizam a representação desta categoria)
- REGISTRO DE EXPRESSÕES QUE REVELAM INFORMAÇÕES HISTÓRICAS
- OBSERVAÇÕES:

Essa ficha foi utilizada para identificação da representação do personagem negro em cada texto.

A análise das ilustrações

As ilustrações submetidas à análise foram as usadas para ilustrar os textos que faziam referência ao negro. A fim de concretizarmos os procedimentos de análise das imagens dos livros recorreremos a dois procedimentos: o primeiro contemplou aspectos quantitativos e o segundo aos aspectos qualitativos.

Inicialmente, procuramos identificar quais os assuntos mais ilustrados nos livros, para isso recorreremos à reorganização dos temas em blocos de conteúdos conforme foi realizado na análise dos textos escritos. Posteriormente realizamos a contagem de imagens de negros apresentadas em cada texto do livro e comparamos a coincidência entre conteúdos das ilustrações e dos textos escritos. Através de tal procedimento identificamos que conteúdos são mais explorados nas ilustrações.

A análise qualitativa, ficou reservada à observação das mensagens veiculadas nas imagens através da classificação das mensagens em três tipos (conforme o seu conteúdo) e a comparação das mesmas em livros de anos sucessivos a partir de categorias específicas segundo cada grupo.

Os grupos de ilustrações foram os seguintes:

- a) Povo brasileiro e cultura negra: imagens que retratam o negro como elemento da população brasileira e que o apresenta desenvolvendo atividades culturais;
- b) Escravidão : imagens que representam o negro associado a funções como escravo;
- c) Resistência : imagens em que os negros são apresentados em situação de luta ou personalidades ilustres que se destacaram na luta contra a escravidão.

A partir da classificação das imagens nesses grupos realizamos a análise em cada livro de anos sucessivos identificando os aspectos positivos e negativos da representação sobre os negros procurando perceber se há evidência de mudança progressiva de representação conforme fora reivindicado pelo Movimento Negro.



Para tanto utilizamos a seguinte ficha de codificação de dados da ilustração que reuniu informações por livro:

FICHA PARA CODIFICAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA ILUSTRAÇÃO

- ANO DO LIVRO
 - TOTAL DE ILUSTRAÇÕES SOBRE O NEGRO NO LIVRO
 - TOTAL DE ILUSTRAÇÕES POR BLOCO DE CONTEÚDOS DOS TEXTOS
 - TOTAL DE ILUSTRAÇÕES POR CONTEÚDO DA MENSAGEM (escravidão, resistência, povo negro e cultura)
- CATEGORIAS DE ANÁLISE SEGUNDO O CONTEÚDO DA IMAGEM

POVO NEGRO E CULTURA

- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Descrição da imagem

Gênero (masculino, feminino, não identificado)

Dados familiares

Faixa etária (criança, jovem, adulto e idoso)

- DADOS SÓCIO-ECONÔMICOS

Estrato social (superior, médio, inferior, não consta)

Profissão (tipo de trabalho desenvolvido)

- ESTEREÓTIPOS

TOTAL DOS TIPOS DE ILUSTRAÇÕES (DESENHO, QUADRO, FOTOGRAFIA)

ESCRavidÃO

- TOTAL DE ILUSTRAÇÃO QUE INDICA

TAREFA, CASTIGO, COMERCIALIZAÇÃO, LIBERTAÇÃO

TOTAL DOS TIPOS DE ILUSTRAÇÕES (DESENHO, QUADRO, FOTOGRAFIA)

RESISTÊNCIA

- TOTAL DE ILUSTRAÇÃO QUE APRESENTA

HERÓI NEGRO, SITUAÇÃO DE COMBATE, DERROTADOS, TOM FESTIVO DE LIBERDADE, FUGA.

TOTAL DOS TIPOS DE ILUSTRAÇÕES (DESENHO, QUADRO, FOTOGRAFIA)

Essa ficha foi utilizada para identificação da representação do negro na ilustração. Através dela caracterizamos a representação do negro contida em cada imagem e as comparamos em cada livro.

As entrevistas semi-estruturadas

Os sujeitos participantes da pesquisa foram: uma pesquisadora da temática das relações raciais no Brasil, um militante de uma entidade do Movimento Negro e uma técnica em educação que ocupa um cargo de direção no Ministério da Educação. Todos os entrevistados possuem curso superior e empregos socialmente valorizados.

A posição que os participantes ocupam no campo de trabalho consiste em um fator importante para as nossas análises, tendo em vista que as entrevistas são direcionadas para sujeitos que ocupam postos sociais em que haja a possibilidade de desenvolver ações voltadas para mudanças de representações. A importância desse critério justifica-se pelo fato de objetivarmos perceber qual a representação sobre o negro que esses sujeitos possuem e a origem das suas elaborações. Essas elaborações usadas para alterar positivamente a imagem sobre os negros na sociedade brasileira foram veiculadas de duas formas: em sentido amplo através da mídia, das manifestações públicas dos grupos de Movimento Negro e no sentido restrito, no corpo a corpo dos militantes negros em seus espaços de trabalho, de estudo e nas relações mais comuns do cotidiano.

Posteriormente, na análise de obras didáticas, identificamos se as representações desses sujeitos sobre seu grupo de pertença manifesta-se nos conteúdos impressos nos livros didáticos.

Inicialmente, pretendíamos entrevistar 02 pessoas de cada categoria definida. Contudo, percebemos que poderíamos trabalhar com uma amostra menor sem prejudicar os objetivos do trabalho, uma vez que quando se utiliza as entrevistas semi-estruturadas para identificar representações sociais, os sujeitos entrevistados são tomados como representantes de uma totalidade, o que dispensa a análise de um volume grande de entrevistas. Assim, passamos a trabalhar com apenas “um” representante de cada categoria, perfazendo um total de 03 entrevistados.

A análise das entrevistas ocorreu através do método desenvolvido por Spink (1997), o qual é voltado para o estudo do processo de representações sociais. Nesse método, as representações são consideradas estruturas cognitivas e afetivas que emergem como expressões de conhecimentos práticos. Embora sejam estruturas cognitivas devem ser consideradas a partir do contexto que as produzem e da sua funcionalidade nas interações sociais do cotidiano.

Spink indica para os estudos centrados no processo de elaboração de representações a necessidade de observarmos a associação de idéias e as dimensões internas da representação, tentando compreender as teorias que



emergem como explicações cognitivas, as práticas do cotidiano e os investimentos afetivos contidos em cada discurso.

Os resultados da análise, embora consistam em estruturas que emergem de indivíduos particulares, devem ser tomados como *manifestações de tendências do grupo de pertença*, uma vez que os sujeitos das representações são concebidos como sujeitos sociais, inseridos em um contexto social e cultural, não sendo sujeitos isolados (Spink, 1997).

A metodologia baseada no “método de análise de representações sociais” utilizado por Spink (1997) apresenta os seguintes passos:

- Emprego de entrevistas semi-estruturadas;
- Transcrição da entrevista;
- Leitura flutuante do material gravado com a leitura do material transcrito deixando aflorar os temas das entrevistas e definição do objeto da representação a partir do objetivo da pesquisa;
- Construção de mapas que transcrevam todas as entrevistas para ver a associação de idéias ;
- Produção de gráficos transportando as associações de idéias e apontando as relações entre elementos cognitivos, as práticas e os investimentos afetivos.

No emprego de entrevistas semi-estruturadas, indicamos um roteiro para cada participante conduzir o seu discurso. Tal roteiro, embora nosso objetivo principal fosse perceber que representação do negro os participantes da pesquisa possuíam, não apresentou diretamente esta questão. As temáticas exploradas conduziam os entrevistados a relatarem suas experiências em relação à sua posição social e a questão negra, sua relação com o Movimento Negro organizado, a avaliação da trajetória das representações sociais de negros no Brasil e a questão da identidade negra.¹⁰

Através dessas temáticas organizadas, de acordo com a especificidade de cada informante, foram emergindo outras temáticas durante as entrevistas, o que

¹⁰ As questões usadas para orientar os entrevistados podem ser conferidas no anexo A.



nos serviu para análise individual de cada entrevista e para o cruzamento entre as três na intenção de extrair uma representação sobre o negro nos discursos.

PARTES I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

...nôbre do mundo, mas não do mundo de sua
diversidade?
Ou, não simplesmente,
nôbre realmente a que faz
a que não faz nada,
nôbre as consequências de que não faz nada?
(Bourdieu em palestra a empresários
da mídia internacional)

I CAPÍTULO

História das Disciplinas Escolares:

Uma Fundamentação Teórica para a Compreensão da História
da Educação a partir das Dinâmicas do Currículo

O estudo da história da disciplina Estudos Sociais, a partir da análise das representações sobre o negro em livros didáticos, desde a década de 80, é inspirado em fundamentações teóricas que surgem, atualmente, dando corpo a um campo de pesquisa denominado "história das disciplinas escolares".

Esse campo de pesquisa recebe o nome de **PARTE 1**
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA da "Sociologia da Educação"¹¹ e visa evidenciar novas perspectivas para outra concepção e interpretação da história da educação. Tais perspectivas consistem em: problematização de fontes e marcos tradicionalmente usados na história; desenvolvimento de reflexões sobre os problemas que envolvem a gênese, as funções, finalidades e conteúdos nos estudos sobre o processo de constituição e funcionamento de uma disciplina; e também a observação das dinâmicas internas e externas que envolvem o currículo.

Muitos estudiosos, principalmente os que se orientam por fundamentações sociológicas na área do currículo, têm desenvolvido teorizações que servem de subsídio para o estudo sobre as disciplinas escolares, a exemplo de André Chervel, Jean-Claude Forquin, J. Gimeno Sacristán, Jurjo Torres Santomé, Michael W. Apple, McLaren e Lucília L. C. P. Santos.¹²

De acordo com as indicações: *...senhores do mundo, vocês têm domínio de seu domínio?*
Ou, mais simplesmente,
sabem realmente o que fazem,
o que estão fazendo,
todas as conseqüências do que estão fazendo?

(Bourdier em palestra a empresários
da mídia internacional)

¹¹ Apesar de influenciada pelas análises da Nova História, esta representa uma ruptura aos trabalhos da área de história da educação, que interpretam em função da estrutura social.

¹² Lucília L. C. P. Santos não desenvolve teorizações próprias sobre as disciplinas escolares, porém é quem tem publicado textos de referência no assunto. Nestes textos, ela apresenta os conceitos básicos e as indicações metodológicas para esse campo de pesquisa emergente. (Cf. Santos, 1990 e 1995 na Bibliografia deste trabalho).

I CAPÍTULO

História das Disciplinas Escolares:

Uma Fundamentação Teórica para a Compreensão da História da Educação a partir das Dinâmicas do Currículo

O estudo da história da disciplina Estudos Sociais, a partir da análise das representações sobre o negro em livros didáticos, desde a década de 80, é inspirado em fundamentações teóricas que surgem, atualmente, dando corpo a um campo de pesquisa denominado “história das disciplinas escolares”.

Esse campo de pesquisa recebe influências da “Sociologia da Educação”¹¹ e visa evidenciar novas perspectivas de análise que contribuam para outra concepção e interpretação da história da educação. Tais perspectivas consistem em: problematização de fontes e marcos tradicionalmente usados na história; desenvolvimento de reflexões sobre os problemas que envolvem a gênese, as funções, finalidades e conteúdos nos estudos sobre o processo de constituição e funcionamento de uma disciplina; e também a observação das dinâmicas internas e externas que envolvem o currículo.

Muitos estudiosos, principalmente os que se orientam por fundamentações sociológicas na área do currículo, têm desenvolvido teorizações que servem de subsídio para o estudo sobre as disciplinas escolares, a exemplo de André Chervel, Jean-Claude Forquin, J. Gimeno Sacristán, Jurjo Torres Santomé, Michael W. Apple, McLaren e Lucília L. C. P. Santos.¹²

De acordo com as indicações metodológicas, na área de história das disciplinas escolares, a análise de conteúdos dos programas oficiais e das práticas escolares cotidianas representam ricas possibilidades de desenvolvimento de

¹¹ Apesar de influenciada pelas análises da Nova Sociologia da Educação, esse campo de pesquisa representa uma reação aos trabalhos da área de sociologia do currículo voltados para teorias abrangentes que interpretam em função da estrutura econômica.

¹² Lucília L. C. P. Santos não desenvolve teorizações próprias sobre história das disciplinas escolares, porém é quem tem publicado textos de referência no assunto. Nestes textos, ela apresenta os conceitos básicos e as indicações metodológicas para esse campo de pesquisa emergente. (Cf. Santos, 1990 e 1995 na Bibliografia deste trabalho).



estudos que podem contribuir para as reflexões sobre uma história da educação que supere a apreciação da realidade escolar de um modo exterior à escola, voltado quase sempre para as políticas governamentais.

O principal objeto de estudo desse novo campo de pesquisa é o conteúdo escolar. A partir da investigação das dinâmicas dos conteúdos de uma disciplina, ao longo do tempo pode-se perceber que existe uma relação intensa entre as transformações de currículo e o contexto social em que se determina para quais finalidades o ensino deve estar voltado.

Dentre as discussões apontadas pelos teóricos quatro aspectos são importantes para a compreensão do nosso trabalho: o conceito de currículo, as mudanças curriculares, as seleções de conhecimentos que ocorrem no seio da cultura humana geral para o ensino e o multiculturalismo.

O conceito de currículo

Durante muito tempo o termo “currículo” esteve ligado a “unidade, ordem e seqüência dos elementos de um curso, e, a elas subjacentes, às aspirações de se imprimir maior rigor à organização do ensino” (Saviani, 1998, p. 20). Em outras palavras, a associação mais próxima do termo estava relacionada à listagem de conteúdos, objetivos de ensino, indicação metodológica e proposta de avaliação de aprendizagem.

As reflexões mais recentes conduzem-nos a pensar em modalidades de currículo. Parece infrutífera querer abarcar todas as possibilidades de significados que esse termo pode possibilitar. Sendo assim, tem sido comum o uso do termo currículo seguido de adjetivações que remetem a definições mais claras: o currículo “real” ou “como prática” para lembrá-lo em sua situação concreta nas escolas; o currículo “formal”, “escrito”, “como documento” ou “oficial” para denominá-lo em sua forma escrita; e o currículo “oculto” ou “invisível” para fazer referência aos conteúdos ideológicos que permeiam as experiências curriculares em geral.

Como se pode perceber, o termo currículo reserva uma gama de significações, o que exige de cada pesquisador que explicita com que modalidade estará trabalhando. Para este estudo adotamos o currículo em sua forma de documento escrito e oficial. Documento escrito porque diz respeito à sua forma impressa, e oficial porque representa o resultado das negociações entre grupos diversificados no seio da sociedade para ser tomado como a diretriz comum a todas as escolas da nação.

Os documentos oficiais de currículo são variados e também recebem denominações diferentes. Existem as propostas pedagógicas, os guias curriculares, as propostas curriculares e as diretrizes curriculares. O livro didático, embora seja um recurso de ensino, também é um documento de currículo. Na realidade brasileira os livros didáticos sempre tiveram uma grande importância na representação de documento oficial de currículo. Isto porque os guias ou as propostas quase sempre estiveram centralizados nas mãos dos técnicos da educação. Para o professor, é o livro didático que apresenta os conteúdos de cada série, as imagens e os exercícios conforme o que é selecionado oficialmente dentre os elementos culturais dirigidos para o ensino no país.

O livro didático como currículo oficial

De acordo com a literatura da área, a questão do livro didático parece um dos pontos que representam um “nó cego”, nos debates pedagógicos. Se, para alguns, esse é um dos recursos tecnológicos de extrema importância para a educação, um auxiliar indispensável ao ensino, para outros, ele é o vilão das inculcações ideológicas, responsável pela alienação dos filhos da classe popular. Porém, um ponto de concordância entre os debatedores da questão está no fato de ninguém defender a inexistência de livros didáticos nas escolas.

Sendo assim, afinal para que servem os livros didáticos? E o que eles significam no contexto contemporâneo?

Apple (1997) diz que o livro didático é um instrumento que desempenha um papel importante no registro de uma dada cultura e de um grupo que está



sendo privilegiado para o ensino. Em especial, Apple destaca que os livros didáticos são artefatos reais produzidos em uma realidade concreta por pessoas também reais, em contexto de disputas de grupos de todos os tipos: políticos, econômicos, raciais, religiosos e de gênero, o que pode possibilitar a esse recurso um caráter mais ou menos conservador ou progressista, dependendo dos acordos estabelecidos ou das vozes silenciadas em cada conjuntura.

Na perspectiva explorada por Apple, entendemos em nosso estudo que os livros didáticos são a expressão de uma seleção cultural daquilo que, no interior da escola e da sociedade em geral, será considerado o “conhecimento oficial”, o “saber legítimo”, o conhecimento “universal e verdadeiro”, exigido a todos que circulam em determinado território.

O livro didático pode nos mostrar a ocorrência, ou não, de mudanças em uma disciplina. Isso porque cada livro didático é um documento de uma época. O que aparece impresso em suas páginas é resultado do que foi estabelecido como o conhecimento oficial. As editoras não inventam, nem testam teorias através destes documentos se não estiverem obedecendo as orientações do que é determinado oficialmente para cada época no ensino sob pena de perderem mercado.

Se observarmos a trajetória histórica das políticas do livro didático no Brasil é possível detectarmos que desde a primeira iniciativa do Governo, durante o Estado Novo, dirigir o processo decisório sobre o livro didático representou o interesse de controle pelo poder público em torno de que conhecimentos deveria girar o ensino.

Em 1930, como consequência das tendências mundiais, o nacionalismo esteve em alta, culminando em 1938 no período do Estado Novo, com o decreto-lei n.º 8.460 que regulamentou sobre o controle dos conteúdos nos livros didáticos. Ficou vedada a autorização do uso de livros que abordassem conteúdos contrários ao que se havia determinado como verdade histórica, traduzido no artigo n.º 26, no item que trata das “Causas que impedem a autorização do livro didático”, da seguinte forma: não poderá ser autorizado o uso de livre didático “que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras



dos que se abateram ou se sacrificaram pela pátria” (Hollanda, 1957, p 81; Oliveira, 1986, p. 40).

O que poderia significar o *escureça as tradições nacionais*? E, *deslustrar as figuras dos que se abateram ou se sacrificaram pela pátria*? Certamente que não haveria de ser esta uma indicação a favor da abordagem de conteúdos com referência na cultura brasileira com matriz africana e indígena, e muito menos seria fazer referência a líderes negros de quilombos, levantes e guerrilhas, ou até a referência a Duque de Caxias como falso herói, responsável por dirigir massacres e extermínio do povo excluído.

A matriz cultural legitimada como oficial foi a de homens brancos, descendentes de europeus que invadiram, exterminaram, violentaram e saquearam em função de seus interesses e sua condição de elite política, econômica e intelectual.

Antes da Segunda Guerra Mundial, na década de 40, ocorreu o enfraquecimento do nacionalismo exacerbado influenciado pelos conteúdos dos livros conforme havia sido determinado durante a década de 30. Nesse momento a Liga Internacional da Educação Nova que considerou o princípio da “paz pela escola”, o qual foi fundamental para a criação da UNESCO, que influenciou a produção de livro didático com base no objetivo da compreensão nacional.

Sendo assim, a revisão e a crítica do livro didático foram estratégias usadas para se recomendar a abordagem de conteúdos menos voltados para os interesses nacionalistas e mais ligado ao objetivo de promover a paz entre as nações e o respeito aos vários povos do mundo (Oliveira, 1986). Entre o período de 45 à década de 50 foi essa a conjuntura que influenciou as políticas de livro didático e os critérios que definiram um “bom livro” foram menos rigorosos do que o momento anterior, quando o país vivenciava a ditadura do Estado Novo.

As intenções de promover a cooperação internacional adequavam-se ao contexto de expansão do imperialismo cultural desenvolvido pelas grandes potências frente às disputas desencadeadas pela *Guerra Fria*. O controle das nações menores pelo poder imperialista das grandes potências era o objetivo



principal que estimulava o desenvolvimento de ações, via escola, voltadas para a disseminação da paz entre os povos, uma vez que em conjuntura anterior, as relações internacionais voltadas para esse fim, foram dificultadas pelo nacionalismo exacerbado.

No período compreendido durante a ditadura militar iniciada em 1964, o controle sobre o livro didático girou em torno do objetivo de imprimir ao ensino brasileiro um caráter *tecnicista*, nesse momento já com total controle do imperialismo norte-americano sobre o Brasil.

Tanto os recursos utilizados, quanto os técnicos que estiveram à frente da definição *do que seria e de como seria* o ensinável por meio de livros escolares, foram conduzidos pelos Estados Unidos. Os interesses estiveram centrados em torno de proteger o país de possíveis influências socialistas que poderiam contraporem-se aos interesses do capitalismo.

Durante as décadas de 80 e 90 desenha-se outra conjuntura cujo cenário foi marcado pela mundialização das economias. Com as disputas por mercados consumidores, as economias tornaram-se cada vez mais internacionais, ocorrendo a tendência para defesa da convivência com a diversidade cultural em todos os âmbitos. A defesa da boa convivência com a diferença tomou conta da maioria dos debates, visando criar um clima de cordialidade entre as nações e aceitação, irrestrita, do que estivesse sendo produzido fora dos limites de cada território.

As orientações curriculares, a partir da década de 80, aparecem menos fechadas e os conflitos em torno das seleções culturais que, em épocas anteriores foram ocultados, tornaram-se nítidos, delineando a definição de currículos oficiais com maior tendência a abarcar interesses de grupos diferentes.

Essa trajetória pode ser percebida no desenrolar da implementação de políticas que o Governo brasileiro desenvolveu em relação aos livros didáticos. O quadro 02, apresenta um pouco dessa história e da política do livro didático no Brasil a partir de 1938:

Observando o quadro 2, podemos perceber como se desenvolveram as políticas em torno dos livros didáticos. As mudanças governamentais, desde 1938, estiveram em direção da centralização de conteúdos e do papel de avaliar



Quadro 2- Demonstrativo das políticas do livro didático no Brasil a partir de 1938

ÓRGÃO	REGULAMEN TAÇÃO	PERÍODO	OBJETIVO	RESULTADOS
Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD)	Decreto-lei nº 1.006	30/ 12/38	Examinar, julgar, indicar, traduzir sugerir concursos e indicar modificações nos livros didáticos.	Após várias reorganizações das funções e redefinição do número de membros não se cumpriu os prazos estabelecidos e nem os objetivos.
Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED)	Decreto 59.355	nº 04/10/66	Incentivar, avaliar, orientar, coordenar, executar, produzir, editar, aprimorar e distribuir livros técnicos e didáticos.	Serviu de salvação nacional, para editoras, comprando livros obsoletos. Foi revogado em 1971.
Programa do Livro Didático (PLID) sob responsabilidade do Instituto Nacional do Livro (INL)	Decreto 68.728	nº 08/06/71	Formular programas editoriais e planos de ação do MEC; autorizar celebração de contratos, convênios e ajustes com entidades públicas, particulares, autores, tradutores, editores, gráficas, distribuidores e livreiros.	Livros co-editados foram vendidos pelo preço de livro comum.
Redefinição do PLID sendo passado para a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME)	Decreto 77.107	nº 04/ 02/76	Edição, avaliação e seleção de livros, co-edição e distribuição de livros.	Esvaziamento do programa de criação de Bibliotecas nos municípios.
Fundação de Assistência ao Educando (FAE)	Lei 7.091	Abril de 1983	Apoiar secretarias de ensino, desenvolver programas editoriais de material escolar, alimentação, bolsas de estudo.	Dificuldade de distribuição de livros no prazo, lobbies das editoras, autoritarismo na escolha do livro.
FAE através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) antigo PLINDEF	Decreto 91.542	nº 1985	Disponibilizar guias de livros didáticos para serem escolhidos pelos professores e após indicação comprar os títulos nas editoras. Formar o Banco do Livro com as obras usadas pelos alunos.	As editoras de maior porte tiveram muitos lucros através das estratégias de Marketing que utilizavam para conquistar os professores na hora da escolha de livros.
PNLD, inicialmente sob a responsabilidade da FAE e posteriormente sob a responsabilidade do FNDE		1996, 1998 e 2000	Avaliar livros didáticos disponibilizados pelas editoras e encaminhar catálogos com os resultados das avaliações para que os professores escolham os livros com os quais as crianças irão estudar.	Muitos títulos são reprovados obrigando as editoras a reformularem os livros eliminando distorções.

Observando o quadro 2, podemos perceber como se comportaram as políticas em torno dos livros didáticos. As estratégias governamentais, desde 1938, estiveram em função da estruturação de comissões com o papel de avaliar

livros didáticos. Tal função esteve comprometida com o controle, por parte do Governo, sobre o cumprimento do currículo oficial estabelecido. Os livros didáticos deveriam apresentar conteúdos que o poder público considerasse *legítimo*, de acordo com as seleções culturais definidas para o currículo de cada momento da história do país.

Podemos perceber, também, que tais iniciativas quase sempre não foram bem sucedidas, ou porque não se cumpriram, ou porque os resultados não alcançaram os objetivos definidos para cada política.

Em geral, podemos inferir que as conjunturas políticas têm influenciado políticas curriculares e estas têm delineado as políticas de livros didáticos, em torno das quais ocorre o controle dos conteúdos que devem ser objeto de ensino. As editoras procuram seguir à risca as diretrizes governamentais sobre a abordagem de conteúdos dos livros sob pena de perderem seu maior comprador: o poder público.

Mesmo que em cada momento os discursos fossem em defesa do interesse de levar às crianças das escolas públicas o livro didático gratuito e de qualidade, quem realmente lucrou com a existência e insucesso das políticas do livro didático foram as editoras. Em especial, um pequeno grupo, a quem o Governo sempre privilegiou na adoção de obras. Entre 1971 a 1981, dentre as 40 editoras envolvidas no processo de co-edição de títulos junto ao PLINDEF apenas 06 totalizam 50% dos títulos co-editados. Em 1985 a FAE comprou 92,2 % de livros de apenas 10 editoras e em 1993, 92% dos livros distribuídos pelo PNLD foram de 07 editoras (Oliveira, 1984; Alves, 1987; Nova Escola, 1994).

Sendo assim, podemos dizer que o livro didático, enquanto parte do currículo escolar, não deve ser concebido como neutro, nem tão pouco como estático, alheio aos conflitos, mas sim, como um recurso que vai refletir, como as demais expressões do cotidiano escolar, interesses de grupos. Recurso esse que está sujeito a mudanças e a permanências, conforme os resultados de negociações em conjunturas marcadas por conflitos, ou conforme os interesses dos grupos que determinam o que é a cultura oficial para o ensino das novas gerações.



As mudanças curriculares

Durante as décadas de 70 e 80 foi muito comum, no Brasil, o desenvolvimento de pesquisas com inspirações teóricas nos críticos da reprodução. Segundo essas fundamentações teóricas, baseadas em análise do ponto de vista macro-econômicos das relações sociais, as quais contemplavam a categoria “classe social” como única possibilidade de mensurar a realidade, a escola foi concebida como aparelho de reprodução de ideologias capitalistas. Sendo assim, sob as generalizações muita coisa passou despercebida aos olhos dos pesquisadores. As análises mais minuciosas das experiências escolares, das relações no cotidiano das escolas, de uma ou outra experiência de ensino praticamente não foram contempladas.

Seguindo a mesma linha de análise, os elementos da escolarização foram classificados em reprodutores e transformadores ou críticos. Em geral, tudo o que estivesse ligado a propostas oficiais era considerado reprodutor de ideologias, e tudo que estivesse caracterizado como não-governamental era considerado experiência crítica ou transformadora. À margem dessa polêmica, as disciplinas escolares foram desenvolvendo suas trajetórias, ora alterando, ora mantendo os seus conteúdos e nomenclaturas.

Em função do pragmatismo que permeou a trajetória da disciplina Estudos Sociais podemos perceber que essa disciplina foi constantemente denunciada como instrumento do poder vigente, por meio do qual ideologias como as racistas, machistas e outras eram legitimadas.

É do conhecimento de muitos que os setores de caráter civil organizado protestaram muitas vezes contra a existência dos Estudos Sociais, reivindicaram a volta da História e da Geografia no ensino de primeiro grau e denunciaram o caráter reprodutivista dessa disciplina.

Embora não discordemos da origem e trajetória da disciplina Estudos Sociais como instrumento de dominação, como foi amplamente denunciado, acreditamos, com base nas fundamentações teóricas em História das disciplinas



escolares, que os conteúdos de uma disciplina escolar estão sujeitos a alterações conforme as dinâmicas externas e internas a seu currículo.

Acerca das dinâmicas que podem influenciar mudanças nos conteúdos de uma disciplina, Santos (1990 e 1995) explica que fatores internos podem ser as condições de trabalho no interior da escola e os atores sociais que estão envolvidos diretamente com o processo cotidiano do currículo escolar. Os fatores externos podem ser as políticas educacionais, os contextos econômicos, sociais e políticos, os movimentos políticos, sociais e os grupos de influência.

Considerando que a conjuntura brasileira sempre esteve envolta por uma ampla gama de conflitos, cremos que a disciplina Estudos Sociais não tenha se mantido cristalizada ao longo do tempo. Os grupos sociais, enquanto fatores externos de mudança no currículo (além de outros fatores), podem ter imprimido novas formas e conteúdos a essa disciplina, na medida em que existiram interesses divergentes envolvendo os processos curriculares.

Referindo-se às disputas de poder, prestígio e aceitação na definição de uma hegemonia em determinado período e local de um grupo sobre o outro, Santos (1995) diz que a história das matérias e disciplinas escolares devem considerar o conjunto dos grupos competidores, em qualquer época, que lutaram pela aceitação de suas posições, e devem abranger não só os conteúdos incluídos, como também os excluídos, devendo analisar ainda os efeitos sociais dessa inclusão ou exclusão.

No presente trabalho, interessa-nos o estudo das mudanças das representações do negro na disciplina Estudos Sociais, a partir da observação de seu currículo escrito. Os fatores externos ao currículo serão considerados ao nos reportarmos às disputas pela inclusão de conteúdos que privilegiem a cultura negra.

Seleções de conteúdos

Durante muito tempo tudo que era determinado como conteúdo de ensino parecia inquestionável. Questionamentos sobre que conteúdos deveriam ser



ensinados e que cultura deveria ser privilegiada na seleção dos conteúdos pareciam desnecessárias num modelo escolar considerado instrumento de vulgarização de saberes de uma cultura tida como superior. Essa cultura foi percebida como a legítima representante da Ciência.

Atualmente, a respeito das seleções de conhecimentos para o ensino, tem sido comum as reflexões que desmentem que os conhecimentos definidos para um currículo representam o que há de melhor e superior no seio da cultura humana. Essas reflexões fazem-nos saber que a cultura humana é formada de culturas específicas que podem ser demarcadas por aspectos étnicos, territoriais, de gênero e de classe social. Cada aspecto que caracteriza a cultura humana pode ser, conforme as conjunturas e as relações entre os grupos específicos, elevadas à condição de universal.

André Chervel (1990) explica, a exemplo das considerações que realizamos anteriormente, que a escola não se define por uma função de transmissão de saberes, ou de iniciação às ciências de referência e que a transposição didática não se caracteriza como um mero mecanismo de vulgarização de saberes científicos por meio de métodos pedagógicos. Para ele a escola, a cada época e sociedade, caracteriza-se por possuir finalidades de todas as ordens que vão influenciar na determinação dos conteúdos de ensino, estando cada disciplina relacionada a uma ou mais finalidades da escola. Essas finalidades mudam e acarretam transformações significativas a certa disciplina em função de necessidades sociais e culturais.

Na mesma linha de Chervel, enfocando o caráter histórico e não neutro das seleções de conhecimentos escolares, Forquin (1992) explica que a conservação e a transmissão da herança cultural do passado constituem uma função da educação em todas as sociedades, e que a memória escolar, que funciona com base no esquecimento, dá ao ensino a particularidade de ser sempre uma ínfima parte da experiência humana acumulada ao longo do tempo.

Segundo Forquin, é a tradição humanista clássica que defende a idéia de que a seleção cultural dos conteúdos ocorre em torno daquilo que existe de mais forte e de mais incontestável que as instituições escolares têm por papel

identificar, consagrar e transmitir. Em contraposição à tradição humanista clássica, o autor apresenta a opinião dos sociólogos da cultura. Para eles, a forma como uma sociedade representa o passado e se relaciona com ele constitui uma dinâmica altamente conflituosa, e depende de todo tipo de fatores sociais, políticos e ideológicos, em que grupos buscam controlar os conteúdos de ensino de acordo com seus interesses particulares.

Outro aspecto apontado por Forquin, é o de que a seleção cultural escolar exerce relação também com a conservação da cultura do presente. Forquin, lembra-nos sobre a importância de interrogar-nos sobre as condições, implicações sociais e políticas dos processos de atenuação e reforço das divisões entre os diferentes tipos de saberes: aqueles que são dotados de uma legitimidade acadêmica e aqueles que tendem a ser excluídos do corpo de coisas ensináveis.

Sendo assim, concordando com os autores podemos dizer que a seleção cultural consiste em escolher, no campo dos saberes, das representações, das maneiras de viver, das atitudes e valores, tanto do passado quanto do presente, o que deve constituir o processo de aprendizagem. Nessa perspectiva o espaço institucional escolar não se define por uma neutralidade cultural, como durante muito tempo foi afirmado através dos discursos da educação.

A realidade é que, embora não se discorde que a escola possui, inegavelmente, a função de realizar recortes culturais no seio da cultura e transformá-los em saberes escolares, sabe-se que essa seleção está subordinada a finalidades que, a cada época, são definidas socialmente, estando diretamente relacionadas com o que o grupo do poder considera mais importante no seio de uma cultura para que se torne acessível às novas gerações, tanto em relação ao objetivo de preservar o passado como de preservar valores e atitudes do presente.

Mesmo assim, não se pode considerar essas finalidades e funções da escola como sendo algo neutro, uma vez que a legitimidade de um determinado conhecimento é conferida de acordo com processos sociais peculiares a cada época, respeitando interesses políticos e culturais em voga no momento.

No contexto da cultura humana, os grupos de interesses específicos denunciam a falsa neutralidade com que se tenta tratar a seleção de conteúdos de

ensino, privilegiando os interesses de grupos dominantes, subjugando e silenciando as vozes e os interesses dos grupos que não desfrutam de participação no poder político e econômico de determinadas sociedades.

Muitas vezes as reivindicações dos grupos dominados, assim como lutas e disputas políticas, originam um clima que exige que se redefina outras finalidades para a escola, possibilitando que interesses de preservação cultural de grupos alijados sejam contemplados na escolarização.

Nessa perspectiva, o currículo, sendo ele escrito ou real, poderá ou não corresponder aos interesses específicos das culturas dos grupos que originam uma sociedade heterogênea. Isso porque numa sociedade heterogênea, o currículo comum tende a fazer-se crer legítimo sob pena de perder o seu caráter nacional. Esse fazer-se legítimo visa a contemplar interesses de grupos específicos e de fazer acreditar que todos os conteúdos impressos nas propostas oficiais representam interesses gerais que dão forma à unidade nacional.

Sobre a temática em torno de que saberes serão legítimos para as experiências escolares, Apple (1989 e 1997) explica, em estudos nos quais procura contemplar questões de raça, classe e gênero, nas reflexões sobre o cotidiano da escola, que os conhecimentos escolarizáveis, resultantes das seleções culturais realizadas na sociedade representam resultados de conflitos entre grupos. Esses conflitos têm como mediador o Estado que, representando os interesses hegemônicos nas seleções culturais, impõe visões de mundo peculiares ao grupo dominante.

Apple (1997) fala-nos do caráter dual da escolarização. Segundo ele, enquanto para alguns a educação possa consistir em “uma vasta engrenagem de democracia”, para outros pode ser a expressão de “ameaças culturais”. Desse modo, a escola é concebida como espaço de fortalecimento de práticas culturais, as quais muitas vezes são expressão de seleção cultural de um grupo em prejuízo dos valores de outros grupos.

O autor esclarece que essa imposição nem sempre é assimilada sem conflitos ou resistência, de modo que muitas vezes os grupos dominados manifestam-se contrários às seleções de conteúdos realizadas, levando o Estado a

conceder ganhos políticos a esses grupos por meio da incorporação, nos currículos, de visões de mundo diferentes das do seu grupo, sob pena de perder sua legitimidade política.

Outra significativa contribuição sobre as reflexões em torno da relação conflituosa em que se dão as seleções culturais de conhecimentos escolarizáveis pode ser percebida nos estudos de Santos (1990 e 1995). Na perspectiva trabalhada pela autora, serão as disputas em torno do currículo que o tornará algo dinâmico, sujeito a constantes mudanças. Isto tendo em vista que muitas vezes, as reivindicações dos grupos dominados, as lutas e disputas políticas originam um clima que exige que se redefina outras finalidades para a escola, possibilitando que interesses de preservação cultural de grupos aliados seja contemplado na escolarização.

A conquista de um currículo que contemple interesses de variados grupos e culturas depende das disputas interiores e exteriores às experiências escolares, podendo variar, de intensidade, a correspondência dos currículos com os interesses dos grupos não hegemônicos. Tudo parece depender dos acordos que vão se estabelecendo. Determinado grupo poderá ganhar ou perder mais ou menos poder nessas disputas a cada época.

Sendo assim, as lutas dos agentes sociais por justas seleções de conteúdos de currículo devem abarcar questões em vários âmbitos que atinjam desde mudanças como a dos currículos que formam professores, das políticas de produção de livros didáticos, das estratégias de ensino, produção de materiais didáticos até a influência e/ou sensibilização social sobre a problemática.

O multiculturalismo

O conceito de multiculturalismo¹³ na educação, tal qual o de currículo, também merece ponderações quando utilizado, já que lhe pode ser atribuído diversos significados.

Peter McLaren (1997) indica que existem várias formas de multiculturalismo tais como: o conservador ou empresarial, o humanista liberal, o liberal de esquerda e o crítico ou de resistência. Para o autor, todas as três primeiras concepções de multiculturalismo apresentadas diferenciam-se do multiculturalismo crítico porque estão imersos no discurso de reforma e não de transformação. Parafraseando McLaren, o multiculturalismo crítico ou de resistência

...compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplos sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (...), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (McLaren, 1997, p. 123).

Sendo assim, podemos afirmar, concordado com o autor, que a multiculturalidade não deve ser concebida como um conceito único, uma vez que nela podem estar envolvidas concepções reformistas ou transformadoras. Quando o multiculturalismo é empregado a partir de conteúdos críticos ou de resistência envolvem em sua prática mudanças nas relações sociais e culturais desiguais, contemplando vários interesses culturais. Contudo certas vezes, por traz do termo multiculturalidade, poderão ser implementadas práticas diferenciadoras e discriminativas aos grupos subjugados.

Sobre os diversos sentidos que o multiculturalismo na educação pode assumir, Sacristán (1995) apresenta as seguintes considerações:

O conceito de multiculturalidade em educação faz referência a acepções que supõem objetivos diversos, com fundamentos ideológicos cujas fronteiras nem

¹³ Apesar de reconhecermos que existe uma considerável bibliografia de origem africana voltada para o multiculturalismo estaremos, nesse trabalho, explorando as contribuições de teóricos de origem europeia devido a dificuldade de localizar o acervo bibliográfico de origem africana no Brasil.

sempre são claras e evidentes. A educação multicultural pode ser instrumentalizada a partir de uma cultura dominante para assimilar uma cultura minoritária em condições desiguais e com oportunidades menores no sistema social e educacional; emprega-se como instrumento para reduzir os preconceitos de uma sociedade para com minorias étnicas; pode-se formulá-la como programas diferenciados para que diversos setores culturais de uma sociedade encontrem ambientes educativos apropriados a cada um; pode-se entendê-la como uma visão não-etnocêntrica da cultura que acolha o pluralismo cultural sob qualquer faceta (p. 91).

Concordamos com o autor quando afirma que sob o rótulo de multiculturalidade na educação podem estar intenções diferenciadas, as quais nem sempre vão servir para o fortalecimento de relações democráticas entre culturas específicas que convivem em uma mesma nação. Isto porque quando se pretende instituir um multiculturalismo visando a redução de preconceitos de uma sociedade para com grupos étnicos subjugados e a legitimação de uma visão não-etnocêntrica da cultura, não basta a assimilação ou a integração das culturas dos grupos marginalizados em determinado sistema a partir de outra no processo de seleção e desenvolvimento de conteúdos de currículo. Quando um Estado realmente assumi o compromisso de realizar um multiculturalismo democrático é necessário que sejam implementadas modificações de padrões de funcionamento da sociedade e da educação.

Sendo assim, em outras palavras, multiculturalismo na escola não é só incluir conteúdos voltados para a cultura de grupos subjugados, é antes de tudo, o estabelecimento de um contexto democrático de decisões que perpassa por um processo de definição da "representatividade cultural" dos grupos interessados em partilhar um currículo comum. Tal fato exige estrutura curricular e mentalidades diferentes da dominante.

Como se pode perceber, uma concepção de currículo multicultural exige, além da revisão de conteúdos, de áreas, de temas e de tópicos que introduzam os conhecimentos relacionados às culturas dos grupos alijados, que sejam consideradas as mudanças nas experiências concretas de ensino e aprendizagem, interior e exterior à escola. O currículo, em seu sentido real, torna-se mais importante do que a sua representação em documento, sendo necessário que haja mudança na linguagem dos professores, nos seus exemplos e atitudes para com os



grupos marginalizados, nas relações sociais entre alunos, nas práticas dentro e fora da escola, nos métodos e materiais didáticos.

Uma perspectiva multicultural de currículo para ser viável, necessita caracterizar-se em nível concreto em sala de aula e na sociedade na qual a escola está inserida, sendo importante, também, a luta para que a dimensão cultural seja considerada no documento, uma vez que isso caracteriza a legitimação de uma determinada perspectiva.

Santomé (1998), refletindo sobre as culturas negadas e silenciadas no currículo, cita o perigo de, sob o discurso de contemplar essas culturas, desenvolver-se proposta de trabalho do tipo *turístico*. Nessa modalidade de currículo, as unidades didáticas que contemplam os grupos silenciados são isoladas, sendo vistas esporadicamente em condições especiais como algo estranho, exótico e problemático, independente da possibilidade de alguma intervenção por parte de quem o estuda.

Para o referido autor, o currículo turístico possui as seguintes características: i) *Trivialização*, que consiste no estudo superficial dos grupos sociais não dominantes, principalmente nos aspectos como costumes alimentares, folclore, vestuário, ritual festivo, decoração e habitação; ii) *Como souvenir*, que ocorre quando incorpora determinada cultura de modo limitado a uma certa unidade, etapa educativa, temática ou em determinado recurso didático como um único exemplo daquela cultura entre uma totalidade de informações consideradas oficiais e legítimas, demonstrando que “caridosamente” aquele grupo foi referenciado; iii) *Ao desconectar-se às situações de vida cotidiana nas salas de aula*, que consiste no tratamento de temáticas referentes a um grupo em dias específicos, comumente chamado de data comemorativa; iv) a *Estereotipagem*, que ocorre quando se estuda ou se reporta a culturas não dominantes, reforçando idéias distorcidas, preconceitos e desigualdades sociais; v) a *Tergiversação*, que consiste na estratégia de deformar e/ou ocultar a história e as origens das comunidades marginalizadas, justificando as desigualdades sociais como decorrentes de diferenças naturais, recorrendo-se a justificativas genéticas.

Considerando as contribuições teóricas de Santomé, podemos perceber que nem sempre a incorporação, na escola, de conteúdos que dizem respeito ao universo cultural dos grupos subjugados seja justa e igualitária. Há casos em que a incorporação da cultura de grupos dominados no currículo tornar-se *letra morta*, estando representada apenas nos documentos de currículo. Em outros casos, o estudo dessas culturas chegam ao cotidiano escolar, porém são desrespeitadas quanto à forma de abordá-las, a exemplo do que ocorre no *currículo turístico*.

PARTE 2

O MOVIMENTO NEGRO E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE OS NEGROS

"A persistência e a dedicação são as marcas da nossa
participação ativa na história desta pátria,
movida por um ancestral apelo à liberdade,
insuflada pela força do crédito na dignidade humana.
A forma sempre esteve nas mãos hábeis, ávidas
e generosas do nosso brasileiro."

Foi assim e será
do nada ou do quase nada,
da aridez do escurismo ou do resumo,
temos feito plantas,
temos regado e cultivado aquilo que
parecia
impossível."

(Henrique Caires Jr.)

II CAPÍTULO

Da Sociedade ao Currículo Escolar : O Negro e a Luta por Representações Sociais Dignas

Admitir a diversidade cultural brasileira tornou-se algo inevitável. É sabido que Brasil é um país latino americano com grande proporções territoriais que reúne características de várias nações. Tal realidade pode ser percebida se considerarmos a história dos povos descendentes de africanos, europeus, asiáticos e americanos nativos que existem no Brasil. Exemplos como: o das

O MOVIMENTO NEGRO E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE OS NEGROS

comunidades, seus hábitos culturais muitas vezes, preservando sua linguagem de origem; o dos grupos indígenas que, embora sendo bombardeados por costumes brancos, ainda mantêm seu modo de viver, mesmo com as limitações e precariedades territoriais, alimentares e de salubridade; e das comunidades de negros que permaneceram em terras de quilombos preservando costumes africanos, alguns já nem existentes no território de origem. Tais casos

são ilustrativos da existência de diversidade étnica em nosso país. Não seja essa a única forma de existência desses grupos. Se o contexto mais geral da existência de grupos étnicos puros, instruído pela força do crédito na dignidade humana.

A forma sempre esteve nas mãos hábeis, dando a expressão da nossa inteligência.

Foi assim e será:
do nada ou do quase nada,
da aridez do escravismo ou do racismo,
temos feito plantio,
temos regado e colhido aquilo que parecia impossível".

O multiculturalismo apropriado para a realidade de culturas e ironeias bem definidas seria voltado para a garantia de direitos iguais aos grupos específicos. No campo educativo seriam aconselháveis experiências de ensino

(Henrique Cunha Jr.)

II CAPÍTULO

Da Sociedade ao Currículo Escolar : O Negro e a Luta por Representações Sociais Dignas

Admitir a diversidade cultural brasileira tornou-se algo inevitável. É sabido que Brasil é um país latino-americano com grande proporções territoriais que reúne características de várias nações. Tal realidade pode ser percebida se considerarmos a história dos povos descendentes de africanos, europeus, asiáticos e americanos nativos que existem no território brasileiro. Exemplos como: o das comunidades descendentes de europeus e japoneses que mantêm, desde tempos memoriais, seus hábitos culturais, inclusive muitas vezes, preservando sua linguagem de origem; o dos grupos indígenas que, embora sendo bombardeados por costumes brancos, ainda mantêm seu modo de viver, mesmo com as limitações e precariedades territoriais, alimentares e de salubridade; e das comunidades de negros que permaneceram em terras de quilombos preservando costumes africanos, alguns já nem existentes no território de origem. Tais casos são ilustrativos da existência de diversidade étnica em solo brasileiro, embora que não seja essa a única forma de existência dessa diversidade.

Se o contexto mais geral da diversidade brasileira fosse delineado pela existência de grupos étnicos puros, talvez fosse mais fácil discutir o multiculturalismo e reivindicar políticas em benefício de todas as etnias. Nesse caso o nosso olhar para o problema das relações étnicas no Brasil poderia ser o mesmo com que se tem observado as relações entre afroamericanos e euro-americanos nos Estados Unidos, ou entre brancos e pretos na África do Sul ou até quem sabe a forma de perceber como se encaminham as análises e as lutas pela melhoria da qualidade de vida dos grupos subjugados nos países europeus.

O multiculturalismo apropriado para a realidades de culturas com fronteiras bem definidas seria voltado para a garantia de direitos iguais aos grupos específicos. No campo educativo seriam aconselháveis experiências de ensino

voltadas para a tolerância e a troca de experiências entre os membros de cada grupo.

Contudo, a realidade do cotidiano de culturas numa situação mais ou menos isolada não representa o retrato da forma de existência da maioria da população do Brasil. O quadro que mais define a realidade brasileira, ou pelo menos da maioria da população, é caracterizado por um intenso nível de misturas, de tal maneira que em termos de hábitos culturais como gosto musical, dança, culinária, vestuário, religiosidade, além de outros, todo mundo parece ser branco, preto ou amarelo dependendo da atividade que desenvolve no momento que é observado¹⁴.

No Brasil, não só as etnias se misturaram, como, também os hábitos e os gostos culturais, de tal modo que para se classificar o povo pela identidade com práticas culturais chega-se à conclusão de que não se pode mais falar em identidade, mas sim em *identidades múltiplas*, conforme mostra Cunha Júnior (1995).

O olhar da problemática das questões raciais brasileiras, por essa perspectiva, poderia passar a idéia de que o Brasil é o país onde verdadeiramente se vive uma democracia racial, onde todos têm um pouco de tudo e desse modo se relacionam num clima pacífico. Contudo, embora a situação de alto nível de miscigenação tenha ocorrido e ainda ocorra no Brasil, e as fronteiras culturais já não estejam facilmente demarcadas, existe ainda um importante elemento a ser considerado quando se pretende analisar as relações raciais e delinear o tipo de multiculturalidade que se quer construir.

Esse elemento consiste no “viés de cor” que define o *status* sócio-econômico do cidadão brasileiro. As classe sociais, embora sejam conseqüentes da estrutura capitalista que se mantém a partir do antagonismo entre detentores de

¹⁴ No presente trabalho, devido ao amplo uso do termo *raça* para designar os grupos humanos existentes no Brasil, estaremos também fazendo uso desse termo deixando claro que o estamos empregando no sentido da *etnia* e não enquanto categoria biológica fechada, fundamentada pelos estudos “mendelianos” e hierarquizada a partir do “darwinismo social”. Tal opção se justifica quando compreendemos que o conceito de *etnia* é uma categoria antropológica mais abrangente do que a *raça*, uma vez que corresponde a termo “designativo de um conjunto populacional de origem biológica, cultural ou mítica” (Cunha Jr., 1995).

meios de produção e trabalhadores assalariados, que vendem a sua força de trabalho, são no Brasil, demarcadas pela origem racial dos seus participantes. Os cidadão mais próximos das heranças africanas receberam na hierarquia social as posições mais inferiores. Por outro lado, os que apresentam maior carga de fenótipos herdados dos portugueses ou imigrantes brancos ocupam melhores postos sociais. Tal aspecto da realidade brasileira indica que a questão de classe nesse país não deve ser discutida sem contemplar o aspecto da raça. Se no contexto capitalista fica notório a inviabilidade do exercício de direitos igualmente proporcional entre as classes sociais, no Brasil, a realidade denuncia que a desigualdade também é demarcada pela condição racial do povo.

Contudo tal realidade não se produziu por acaso e nem tão pouco “de uma hora para outra”. A origem de tal processo encontra-se enraizada na trajetória histórica do Brasil, em especial delineada pelos modelos de ocupação, exploração e de desenvolvimento executados desde 1500. Durante todo o período da exploração negra no Brasil, esse povo foi coisificado, descartado, eliminado e excluído na sociedade brasileira.

A coisificação do negro ocorreu, em especial, durante o período escravista (1549 a 1888). Posteriormente, com a extinção do trabalho escravo (1888), o negro foi sumariamente descartado, e a partir daí os projetos de exclusão e até eliminação desse elemento humano da sociedade brasileira foram executados paulatinamente.

A exclusão e a tentativa de eliminar completamente o negro do contexto brasileiro são indicadores do medo da elite branca de conviver, dividir, competir e perder poder político para as pessoas que exploram e maltrataram tão duramente durante toda história brasileira. Poderíamos até arriscar em afirmar que esse medo realiza-se muito mais em relação a possíveis perdas de espaços políticos do que propriamente em termos ideológicos.

Apesar de considerarem os negros seres incapacitados e inferiores, e por isso, pouco merecedores de igualdade, nos parece que assumir oficialmente que o Brasil é majoritariamente negro pode significar perdas de poder político aos branco. Isso, tendo em vista que enquanto os negros forem computados como

minoritários populacionalmente, poderão passar como minoria política, minoria escolarizada, minoria rica e assim por diante, legitimando as desigualdades raciais. Sendo assim, assumir a cor do Brasil implica em risco ao *status* sócio-político dos brancos.

Para modificar o perfil do Brasil cuja população era indiscutivelmente de maioria negra, a partir do século XIX, implementaram estratégias de “branqueamento”¹⁵, visando a diminuição (se não até o desaparecimento completo) do contingente de negros.

De fato a diminuição parece ter sido conquistada, se não no plano concreto, pelo menos em dados censitários cujos resultados foram manipulados. Munanga (1999a) ilustra esse fato quando apresenta a interpretação tendenciosa¹⁶ de estatística realizada por Oliveira Viana quando indica que em 20 anos (1872 a 1890) a população branca havia duplicado o seu número, a mestiça havia crescido relativamente e a população negra quase não cresceu (Munanga, 1999a, pp.72-73).

Outro caso típico da manipulação de um perfil branco para a maioria dos cidadãos do país foi a retirada do item “cor de pele” no questionário do censo demográfico, realizado pelo IBGE nos anos de 1900, 1920, 1960 (parcialmente) e 1970. A estratégia visava omitir uma considerável parte da população que não possuía o perfil desejado pela elite governante, cujo argumento era o de que não se precisava saber a cor da população brasileira porque essa informação seria desnecessária para um ambiente de democracia racial (Araújo, 1987; Perreira, s.d).

No censo mais recente (2000), o IBGE incorpora no questionário o item “cor de pele”. Contudo, nem todos os brasileiros poderão identificar-se racialmente na pesquisa, uma vez que a sondagem dessa categoria é realizada por

¹⁵ Cf. capítulo III no item “As influências das teorias científicas sobre raça no contexto brasileiro: os projetos eugênicos” informações sobre o branqueamento como medida eugênica realizado no Brasil.

¹⁶ Francisco José de Oliveira Viana é considerado um dos ideólogos do branqueamento no Brasil que se destacou por sistematizar idéias racistas em várias obras, a exemplo de: “Populações meridionais do Brasil”, “Evolução do povo brasileiro”, “Recenseamento de 1920” e outros (Munanga, 1999a, p. 65).

amostragem, a cada dez questionários aplicados. Como nos parece que nada impediria a realização da sondagem sobre “cor de pele” no questionário básico, aplicado a todos os brasileiros, acreditamos que mais uma vez as autoridades brasileiras evitam identificar a verdadeira “cor do Brasil”.

Quando observamos a prática de manipulação de estatísticas censitárias como algo registrado pela história desde o final do século XIX passamos a compreender que as iniciativas desse cunho, executadas em períodos mais atuais, revelam a continuidade das mesmas estratégias de branqueamento da população brasileira. Tenta-se esconder o perfil verdadeiro da população brasileira produzindo uma representação de Brasil homogênea e embutida a essa representação, uma identidade nacional nos mesmos moldes.

Se por um lado, na representação do típico brasileiro, não se nega a ocorrência do “moreno” (símbolo do brasileiro miscigenado), por outro lado formaliza-se a assimilação de conteúdos europeizados (padrões de comportamento culturais, estéticos, religiosos e sociais).

A elaboração da identidade nacional brasileira foi forjada através da negação da diversidade e teve como base teórica as teorias raciais européias a exemplo do darwinismo social e do positivismo. O darwinismo social prevendo a hierarquização das raças e o positivismo possibilitando ver a identidade brasileira como “una” a partir da universalização dos valores europeus.¹⁷

Contudo, mesmo com todos os controles para concretizar e manter uma identidade homogênea e eurocêntrica no contexto brasileiro, os descendentes de africanos (miscigenados ou não) que viveram (e ainda vivem) aquém das condições de cidadania representaram (representam) sempre uma contraposição ao modelo dominante. Tanto quando tentaram adequar-se a ele, quanto quando estiveram combatendo esse modelo.

O simples fato dos descendentes de africanos permanecerem vivos foi uma afronta ao modelo que previa seu desaparecimento completo em algumas gerações. Sem desaparecerem do contexto brasileiro, embora fenotipicamente

¹⁷ Cf. Capítulo III deste trabalho.



marcados por infinitas tonalidades de cor de pele, tipos de cabelo e fisionomias, o maior confronto ao modelo que previa o branqueamento foi a permanência de hábitos culturais de origem africana no dia-a-dia dos afro-brasileiros. Quando a isso, Maciel (1997) demonstra que “o racismo atuou como elemento de força para a restrição, o confinamento e o combate às manifestações culturais negras”, a exemplo do que ocorreu na cidade de Campinas no início do século XIX, quando eram perseguidos o samba, a capoeira, as festas religiosas e as religiões.

Outra forma de confrontar o modelo racista a que nos reportamos foram as organizações que visavam: o reconhecimento do negro como um ser capacitado dotado de integridade humana e social, o tratamento igualitário com condições de vida material satisfatórias e o direito à permanência de suas práticas culturais.

Sendo assim, na história do Brasil, no que diz respeito aos negros, o que percebemos são dois movimentos: um, dirigido pela elite branca e proprietária, que consistiu em criar mecanismos sutis e declarados de exclusão do negro da condição de ser humano e de cidadão brasileiro, e outro, dirigido por negros e mestiços, que consistiu em combater as ações do grupo oponente de forma declarada, reivindicando melhores condições de vida material e dando forma a um modo mais democrático e mais humano para se pensar o presente e o futuro do Brasil. Entre as ações do negro pelo resgate da sua integridade podemos destacar vários momentos na história do Brasil:

Brasil Colonial (1530 a 1822)

Embora por um longo tempo o relato da história oficial brasileira tenha omitido a ação combativa dos negros contra o sistema opressor que o escravizava, hoje é sabido, amplamente, que desde a entrada dos primeiros africanos no Brasil a resistência, mesmo sob inúmeras limitações (como as de idiomas entre os membros de diferentes etnias, desconhecimento do território, conflitos com índios no ato de fugas e etc.), fez-se presente sob a forma de diversas estratégias. Ocorreram as Associações de ajuda mútua, as Sociedades de alforria e confrarias religiosas (Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, em 1820) e também

ocorreram pequenos levantes, suicídios, assassinatos de feitores, de senhores e fugas.

Brasil Imperial (1822 a 1889)

Nesse período os negros tiveram destacada participação em rebeliões, como a Balaiada (1838-1841, no Maranhão) e o Levante dos Malês (1835, na Bahia), fugas organizadas com ou sem a participação dos abolicionistas, formação de Quilombos, saques e roubos à fazendas, participação em organizações jurídicas a exemplo dos “Caifazes”, que por vias legais conseguiam a libertação exigindo que os senhores cumprissem as Leis do Tráfico Negreiro (1831) e a Lei do Ventre Livre (1871) (Iloki, 1997; Munanga, 1996).

Tanto no contexto do Brasil Colonial como no Brasil Imperial, o país era visivelmente dividido entre brancos, pretos e índios. Sendo os brancos descendentes de europeus portugueses e os pretos descendentes de várias nações africanas, divididos em dois grupos: os libertos e os cativos. Em geral pode-se dizer que as organizações negras dessa época tinham como motivação principal a conquista da liberdade.

Brasil Republicano (1889 até a atualidade)

Durante a República a ação de resistência das camadas populares negras no Brasil ocorreu de modo bastante diversificado. Essa diversificação deu-se, principalmente, devido a uma mudança de característica do objetivo em torno do qual ocorria a resistência nos períodos anteriores, que eram voltados para a libertação dos negros escravizados. Após a legalização da extinção do trabalho escravo no país, essa movimentação passa a ter outras motivações, as quais se caracterizavam conforme as conjunturas de cada época.

Entre os primeiros anos após a libertação da escravatura o Movimento Negro se organizou em torno da integração dos negros na sociedade branca. As reivindicações estavam ligadas aos os direitos básicos dos homens livres: trabalho



assalariado, moradia e escolarização. Os veículos de ação de resistência negra, nesse período, foram a Imprensa Negra, escolas, clubes recreativos ou associações, entidades religiosas ou beneficentes, grupos culturais e o teatros amadores.

Havia no estado de São Paulo aproximadamente 123 clubes recreativos ou associações. Nomeadamente podem ser relacionadas: a Sociedade 13 de maio (1902), o Clube 15 de Novembro (1907), o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos (1908), o Grupo Recreativo 6 de Maio, a Associação Atlética São Geraldo (ambos 1917), o Grupo Recreativo Princesa do Norte (1921), o Centro Cívico Palmares (1926), a Frente Negra Brasileira (1931) e o Clube Negro da Cultura Social (1932) (Pinto, 1993; Iokoi, 1998; Butler, 1998).

As escolas ou experiências de ensino, por conta própria das instituições formadas pelos negros, foram experiências das quais se dispõe de pouco registro histórico, mesmo assim podemos citar a Escola Primária no Clube Negro Flor de Maio de São Carlos, Escola Ferroviários de Santa Maria do Rio Grande do Sul, Escola São Benedito, Colégio Cesarino, ambas localizadas em Campinas, a promoção de cursos de alfabetização, primário regular e um curso preparatório para o ginásio oferecidos pela Frente Negra Brasileira (Pinto, 1993; Cunha Jr. 1996, Barbosa, 1997).

A imprensa negra teve grande destaque no Estado de São Paulo. Ela representou um importante veículo de expressão de idéias voltadas para o incentivo à escolarização, aos bons comportamentos, à estruturação familiar, segundo o modelo vigente, e à denúncia de preconceito de cor. Por meio dessa imprensa é possível perceber o esforço em influenciar uma representação social sobre o negro positiva que substituísse o modo negativo como a sociedade brasileira o considerava. Contudo, essa representação positiva teve como modelos os comportamentos dos brancos ou dos negros norte-americanos e não uma apropriação de suas referências particulares enquanto negros brasileiros.

Acreditamos que essa dificuldade do *homem de cor* de construir sua identidade e articular modelos particulares a essa identidade, a partir de suas próprias referências, pode ser compreendida no decorrer de sua trajetória histórica

com todos os detalhes desagregadores a que foi submetido, os quais variaram desde o massacre físico até a incorporação osmótica de uma inferioridade intrínseca e à necessidade de conquistar possíveis aberturas na sociedade brasileira. Um confronto direto sob a forma de protesto formal pelos direitos sociais, enquanto homens e mulheres livres, poderia levar a prejuízos biológicos e materiais maiores.¹⁸

O período inicial da República era, ainda, muito recente para que fosse possível que essas dificuldades fossem superadas. Como o desejo mais imediato daqueles homens e mulheres era serem aceitos na sociedade brasileira, e como circulava a idéia de que eles eram seres que não estavam incorporados a essa sociedade porque não dispunham de habilidades para isso, a resposta mais possível de ser dada era a de incorporar referências de comportamento socialmente aceitos para que fossem vistos como capazes tanto quanto os brancos.

Segundo Roger Bastides (apud Sodré, 1999), a Imprensa Negra passou por três fases conforme as características dos posicionamentos impresso nesses materiais. A primeira fase vai de 1915 a 1930. Nessa época as idéias expostas nos jornais eram preponderantemente integracionistas, ou seja, voltadas para o objetivo de estimular a população preta a habilitar-se, a organizar suas famílias e adquirir comportamentos sociais valorizados na sociedade vigente a fim de serem aceitos e respeitados pelos brancos. É importante destacarmos que as características da imprensa negra a cada época confundiram-se com as características do Movimento Negro de então, uma vez que esse era apenas um veículo da ação dos grupos organizados.

Podemos destacar, nominalmente, alguns títulos de jornais desse período que apareceram no estado de São Paulo: O Menelick, Princeza do Oeste (ambos de 1915), A Rua, O Xauter (ambos de 1916), O Alfinete, A União (ambos de

¹⁸ Neste aspecto estamos considerado que até mesmo a luta do negro para integrar-se na sociedade branca tentando incorporar os valores das culturas européias, logo após o processo da abolição, deve ser percebido como uma forma de resistência biológica, ou seja, forma encontrada para continuar vivendo, tendo em vista que um confronto mais acirrado como ocorreu em vários momentos durante o período escravista poderia significar maior amplitude no processo de dizimação dos negros.

1918), A Liberdade, A Protectora (ambos de 1919), A Sentinella (1920), O Kosmos (1922), O Getulino (1923), O Clarim da Alvorada, Elite (ambos de 1924), Auriverde, O Patrocínio, Progresso (ambos de 1928) (Iokoi, 1997; Buther, 1999).

A segunda fase inicia-se em 1930 e vai até 1937 e possui também, um caráter integracionista; diferencia-se da primeira fase por apresentar posição ideológica contra o preconceito de cor. A conjuntura política da Nova República que contextualizou politicamente essa fase da Imprensa Negra assumiu a universalização do ensino, realizando o que era uma das bandeiras de reivindicação do Movimento Negro, manifesto muitas vezes através da imprensa no período anterior. As aspirações expressas nos jornais desse momento vão estar relacionadas com o desejo da igualdade econômica, política e o respeito racial. Jornais como A Chibata (1932), Brasil Novo, Evolução, A Voz da Raça (ambos de 1933), Cultura/O Clarim (1934/1935), Tribuna Negra, O Estímulo (ambos de 1935) são exemplos da Imprensa Negra em sua segunda fase, no estado de São Paulo.

A ação negra, via imprensa, em cada fase, não era o único instrumento de resistência e manifestação pública das idéias dos *homens de cor*, como eram denominados na época. Com a instauração do Estado Novo, em 1937, alguns desses instrumentos de luta desapareceram com a repressão, porém nem todos permaneceram completamente inativos. Algumas ações ainda surgiram no cenário de lutas. Em 1938 teve-se o Congresso Afro-Campineiro, a Associação dos Brasileiros de Cor, e a União Nacional dos Homens de Cor. Nos primeiros anos da década de 40 surgiram a Associação José do Patrocínio, criada no Rio de Janeiro em 1941; o Teatro Experimental do Negro, no Rio de Janeiro e em São Paulo, em 1944.

Em 1945, com o término do Estado Novo iniciado em 1937, ocorreu a terceira fase da Imprensa Negra que transcorreu até 1963 e pós 70. Esse foi um período menos intenso dessa imprensa que ressurgiram com os jornais Senzala e Alvorada. Segundo Sodré (1999), esse foi um momento em que as preocupações estiveram voltadas para a conjuntura política e a posição diferenciada dos negros

na sociedade nacional. Foi nessa fase que as influências do Movimento de Negritude passaram a influenciar as representações que os negros produziram e divulgaram sobre seu grupo através do resgate e valorização de seus hábitos culturais.

Com a ditadura militar de 1964 ocorreu um novo refluxo das organizações negras, que se reorganizaram a partir do final da década de 70 em quase todo o país. Segundo Munanga (1996b), os grupos do Movimento Negro reapareceram “enriquecidos pela experiência dos movimentos anteriores (Frente Negra, Teatro Experimental, etc.), dos movimentos negros americanos como pan-africanismo, e africanos com a Negritude” (p. 85).

Durante a década de 70 a retomada do Movimento Negro foi caracterizada por uma motivação contrária ao período anterior. Desta vez os padrões culturais valorizados pelos envolvidos nas organizações foram buscados nas próprias comunidades negras. A cultura do branco é vista como desvirtuadora do negro consciente da sua negritude. A conscientização propagada pelas entidades dizia respeito a informações sobre a cultura africana, a história de resistência do negro no Brasil e a necessidade de reagir a todas as formas de racismo. O movimento utilizou várias estratégias visando a conscientização da população negra. O teatro negro teve um papel de destaque nessa ação. Surgiram grupos de teatro amador voltados para conscientização dos negros através de peças com conteúdos históricos realizados em São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo e Santa Catarina.

No estado de São Paulo, onde se dispõe de maior número de registro dessas experiências, Cunha Jr. (1992) nos revela que foram montadas 22 peças durante os anos 70. Essas peças eram realizadas quase na sua totalidade por entidades que tinham a expressão teatral como uma forma de luta pela conscientização e protesto contra o racismo, porém essa não era a única forma de luta usada pelas entidades. De um total de 24 entidades negras criadas na época, apenas cerca de 02 ou 03 grupos foram exclusivamente voltados para o teatro, as demais além de usarem as expressões teatrais não abandonavam outras formas de denúncia e protesto.

O ponto alto do Movimento Negro durante os anos 70 ocorreu em meados da década, quando os movimentos reconheceram-se com caráter político, passando a criticar o desenvolvimento capitalista (Cunha Jr. 1992). Nessa fase houve uma considerável reorganização e expansão de entidades por todo o país, em que algumas tiveram abrangência local e outras nacional. A partir dessa fase o Movimento Negro esteve mais aliado a outros setores da sociedade civil, a exemplo dos partidos políticos, grupos de igreja, sindicatos e movimento feminista, embora que também nesses setores tenha tido que se confrontar para demarcar seus espaços.

As discussões do ponto de vista de classe social, bastante travadas durante o período do final da década de 70 e anos 80, foram muitas vezes usadas pelos militantes de entidades dos movimentos sociais para justificar a impropriedade das organizações e reivindicações centradas na categoria raça. Segundo esses setores não haveria necessidade das lutas pela mudança da sociedade brasileira assumir uma conotação específica, uma vez que tal fato poderia dividir a força dos trabalhadores, os quais não eram apenas negros. A divisão social produzida pelo capitalismo entre pobres e ricos, proprietários e não proprietários, trabalhadores e patrões é que deviam ser combatidas, uma vez que rompendo-se as diferenças causadas pela infra-estrutura excludente do capitalismo, as questões produzidas no âmbito da superestrutura seriam consequentemente resolvidas.

A visão dualista seguida por entidades sindicais, de gênero e partidos políticos, que só conseguiram analisar os problemas brasileiros sob o ponto de vista de classe ou no caso do movimento feminista, sob o ponto de vista do gênero, foi confrontada pela visão plural que o movimento negro elaborava sobre a realidade do Brasil. Para os negros dos movimentos o problema da divisão de classe era “um dos” que deveria estimular sua luta. O outro que não poderia ser esquecido era a raça, que no Brasil, foi um dos fatores usados na produção e reprodução de desigualdades sociais.

Na mesma leitura da realidade do Brasil, o Movimento Negro, em especial as mulheres negras, perceberam que o gênero era uma categoria que necessitava atenção especial. Foi inevitável o tratamento das questões de gênero pela ótica

racial devido ao caráter específico da trajetória histórica da mulher negra na sociedade brasileira, cuja pirâmide social reservou-lhe sempre os espaços mais subalternos. Costumava-se dizer que as mulheres negras na sociedade brasileira foram vítimas de três tipos de discriminações: por serem negras, pobres e mulheres. Tal aspecto caracteriza as mulheres negras como o setor que mais radicalmente confronta os modelos disseminados como oficial para exercer o poder, o qual é branco, masculino e rico.

O Movimento Negro e as demais entidades dos movimentos sociais tiveram uma diferença básica em relação ao modo de analisar os problemas brasileiros.

Os partidos políticos da esquerda, por exemplo e os órgãos de classe tiveram como orientações teóricas para leitura da realidade brasileira as experiências socialistas, principalmente da Europa. O dilema fundamental foi o contraste entre ricos e pobres ou patrão e empregado, ou seja as relações infra-estruturais das sociedades capitalistas.

O Movimento Negro, por sua vez, teve como base de interpretação as reflexões sobre o processo histórico do Brasil enquanto país construído sobre os rigores da escravidão. Essa perspectiva, ao mesmo tempo que introduziu a compreensão das relações econômicas, portanto da infraestrutura, foi demarcada por interpretações de ordem social e cultural, portando relacionados com aspectos da superestrutura. Podem ser incluídos, nesse último eixo de análise da realidade brasileira as marcas diretas da escravidão na cultura do negro e na sua subjetividade, ou seja: as desagregações familiares, os traumas causados pelos açoites, a violência sexual e toda sorte de tratamento desumano que os brancos aplicaram aos negros no período da escravidão. Tais aspectos estiveram muito presente quando se buscou definir que sociedade interessava ao povo negro do Brasil.

Na indicação de linhas para o projeto político de sociedade almejada pelos negros a contraposição a todas as formas que delinearam a identidade nacional brasileira forjada pela elite branca, a partir de valores europeus, parecia um dos

pontos que necessitava ser revistos para que se pudesse construir uma sociedade mais igualitária.

Nessa linha de análise, a sociedade brasileira, enquanto nação, necessitaria ser pensada a partir da reelaboração da identidade nacional por meio da evidência dos negros na construção do Brasil, não só como a mão-de-obra escrava, mas também como intelectuais, artistas, administradores, políticos e educadores que participaram diretamente na determinação de todos os significados do que é “ser brasileiro”.

A “ressignificação” do Brasil implicaria em revisão histórica adicionando-se a cada fase da narrativa sobre o passado e o presente desse país, o elemento negro como ser humano ativo. Nesse processo poderia-se, pelos menos, amenizar os prejuízos causados à subjetividade dos negros que haviam incorporado o sentimento de inferioridade.

Foi nessa perspectiva e movidos por esses sentimentos que os membros do Movimento Negro Brasileiro tentaram aglutinar todos os descendentes de africanos em uma identidade positiva que os conduzisse a posicionar-se politicamente frente ao racismo. Estimulando-os a praticar a desconstrução dos estereótipos que fazia com que os afro-brasileiros negassem a sua africanidade e com isso se tornassem “imitações mal formadas dos brancos”, embora permanecendo nos piores locais da hierarquia social.

Em todo o país minaram entidades negras com denominações diferentes, com pequenas variações de tempo dentro desse período, com estratégias de ação semelhantes e com um projeto de sociedade único baseado no pluralismo político, cultural, racial, religioso e democrático para homens e mulheres. Dentre o universo dessas entidades organizadas em todo país, podemos citar algumas de caráter nacional e outros de caráter regional.

O Movimento Negro Unificado (MNU), Grupo União e Consciência Negra (GRUCON), Agentes de Pastoral Negra (APNs) e União de Negros pela igualdade (UNEGRO) são entidades de caráter nacional que embora não tenham se fixado em todos os estados brasileiros ocorreram em mais de dois estados com propostas de trabalho similares. Tais entidades realizaram encontros periódicos



em caráter nacional aglutinando participantes de várias procedências do território brasileiro.

Outras entidades surgiram em quase todos os Estados brasileiros a exemplo do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN-MA), Associação Cultural Zumbi (AL), Grupo Cultural Olodun (BA), Associação Cultural Ilê Aiyê (BA), Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará (CEDENPA-PA), Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-brasileiros (IPEAFRO-RJ), Palmares (RS), Núcleo de Estudos Negros (NEN-SC), Grupo de trabalhadores, Profissionais Liberais e Universitários Negros (GTPLUN-SP), Grupo Interdisciplinar de Estudos Afro-brasileiros (GIEAB-MG), Centro de Cultura Afro-brasileiro de Brasília (CEAB-DF), Clube Chico Rei de Poços de Caldas (MG) e outros.

Importante atentarmos para o fato acerca do período de emergência dessas entidades no contexto brasileiro. O ano de 1978 foi um marco de início do nascimento de entidades negras em todo o país, que se estendeu por toda a década de 80, e em menor quantidade durante a década de 90¹⁹. Essas entidades, através da ação conjunta e combinada entre seus membros, ou através da ação particular de seus membros produziram um efeito de multiplicação considerável. Uma reunião entre o membro de determinada entidade e um grupo de jovens negros sobre a história do negro no Brasil foi muitas vezes o pontapé inicial para a emergência de outro grupo de combate ao racismo. Desse modo, multiplicam-se promovendo palestras, seminários, cursos, atividades culturais carnavalescas e outras. Mesmo quando o resultado de uma dessas atividades não tinha como consequência a formação de outro grupo ou adesão de mais um militante, o saldo era considerado positivo porque dali poderia surgir mais aliados no combate do racismo.

Dentre as várias entidades do Movimento Negro Brasileiro o Movimento Negro Unificado (MNU) pode ser destacado como uma entidade que influenciou

¹⁹ Essa informação teve como base nossas observações assistemáticas e exploratórias sobre a existência dessas entidades. Percebemos que existe carência de estudos que registrem o conjunto de experiências que emergiram no país no período a partir do final de 70 até a atualidade, em especial contemplando entidades que não estão no eixo "Rio-São Paulo".

consideravelmente a emergência de outros grupos na fase do movimento a partir do final dos anos 70. Essa entidade, apesar de não ser a única do período, destacou-se por ter sintetizado os discursos que o Movimento Negro elaborou durante a década e por tentar aglutinar várias grupos em torno do seu nome e propostas de atuação atingindo o caráter de nacional que anteriormente só foi tentado pela frente Negra Brasileira durante a década de 30.

O Movimento Negro Unificado (MNU) ou, como fora denominado anteriormente, Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, foi fundado em 18 de junho de 1978. Desde então, o MNU estruturou-se em vários locais do território nacional, como no Distrito Federal e nos estados do Rio de Janeiro, Goiás, Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Bahia, Pernambuco e Ceará. A ação da entidade desencadeia-se em diversas frentes de trabalho, caracterizando-se por atos públicos, palestras, encaminhamento de proposta de projetos de Lei, cursos, projetos, etc.

Através do MNU inicia-se uma fase de protestos públicos de rua, o que dá maior evidência à ação do Movimento Negro em todo o país, uma vez que com a abertura política a imprensa brasileira possibilitou maior visibilidade às manifestações públicas realizadas pela sociedade civil.

Durante as décadas de 80 e 90, o Movimento Negro desenvolveu sua história a partir das características de luta incorporadas no final dos anos 70. As reivindicações públicas, a impressão de materiais de denúncia (como os panfletos, as cartilhas), as palestras em escolas, a formação de grupos afros, as reuniões, as agremiações de negros dentro dos partidos políticos, dentro dos sindicatos e dos grupos acadêmicos, o desenvolvimento de pesquisas sobre as relações raciais brasileiras e outras deram forma à ação do Movimento Negro durante o período.

Nessa fase, as denúncias de discriminações raciais em espaços freqüentados pela classe média foram muito comuns. Emergia uma classe média negra que exigia atendimento igualitário em restaurantes, lojas, *shoppings*, clubes recreativos e etc. Uma pesquisa realizada em 1997 pela empresa “Grottera Comunicação,” em vinte e dois estados brasileiros revelou a existência de 1,7 milhão de famílias negras com alto nível de escolaridade e renda média mensal



superior a dois mil dólares (Sodré, 1999, p. 248). Esse fato movimentou o mercado brasileiro e foi utilizado pelos grupos do movimento que vinham denunciando a imagem servil e empobrecida do negro apresentada pela mídia.

A partir das críticas direcionadas ao racismo brasileiro durante o período entre 80 e 90 foram desencadeadas algumas políticas sociais como resposta governamental às denúncias e reivindicações desse setor civil, a saber:

- reintrodução do quesito “cor” no censo oficial, a partir de 1980;
- criação de conselhos, secretarias e outras instâncias governamentais para discutir e conduzir o desenvolvimento de políticas sociais voltadas para as necessidades dos negros, a exemplo do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo (1984), da Secretaria Extraordinária de Defesa e Desenvolvimento das Populações Negras (criada no Rio de Janeiro pelo Governador Leonel Brizola), Assessoria Para Assuntos de Cultura Afro-brasileira, do Ministério da Cultura, criação do Grupo de Trabalho Interministerial (1996) e criação da Fundação Cultural Palmares, órgão do Ministério da Cultura (1988);
- o racismo passa a ser reconhecido como crime pela Constituição Federal de 1988.

O Movimento Negro e a Educação

Educação sempre foi um tema muito importante na trajetória histórica do Movimento Negro Brasileiro. Isto porque, o Estado brasileiro não se mobilizou, em nenhum momento da história do Brasil, a desenvolver políticas de inclusão dos negros nessa sociedade; e mesmo assim, os negros desenvolveram a sua trajetória educacional, diferente do que ocorreu nos Estados Unidos que desde a época da escravidão possibilitou o acesso do negro à escolarização (Pinto, 1993).

Diante das dificuldades impostas para o acesso do negro a processos formais de escolarização e em consequência da educação formal ter, progressivamente, funcionado como requisito para o desempenho de papéis socialmente valorizados os negros construíram uma trajetória considerável em

torno do tema. Tal trajetória foi demarcada por linhas de ação variadas, a saber: criação de escolas, o repasse de modelos de comportamentos e informações sobre a realidade e a história do negro brasileiro, veiculados através dos Jornais e dos grupos de teatro, a luta pela inclusão do negro no processo de escolarização formal, o estímulo ao desenvolvimento de práticas culturais de origem africana, a luta pela inclusão de temas específicos dos afrodescendentes na escola comum, a massificação de conteúdos que estimularam a identidade negra positiva, os cursos de atualização, os cursos de alfabetização, os cursos de música, de inglês, de educação física, de artes, corte costura, as palestras, os seminários são exemplos de práticas que foram desenvolvidas pelos negros em vários períodos da história do Brasil.

Essas experiências embora não sejam consideradas no relato oficial da história da educação brasileira constituem uma outra história da educação brasileira, a dos excluídos que não se conformaram com o destino que lhes foi imposto.

A trajetória de luta pela educação indica, em todos os seus níveis possíveis, o delinear de um projeto de sociedade e, consequentemente, de educação adequado para a realidade brasileira. A elaboração desse projeto ocorreu através da crítica da realidade brasileira e educacional a partir de uma visão plural; da reivindicação de melhorias sociais e educacionais; de propostas visando alcançar saídas para os problemas do racismo na sociedade e nas escolas; e através da atuação na implementação de propostas contra o racismo, tanto, por conta própria dos setores negros e, quanto, em parceria com o Governo.

Cada conjuntura brasileira impôs um desafio para a sobrevivência das camadas negras e estas, por sua vez, deram respostas conforme suas necessidades o que fez com que, ao longo da história do Brasil, o Movimento Negro tenha construído uma atuação diversificada em torno da educação.

Dentre o conjunto de preocupações impostas no decorrer das conjunturas brasileiras podemos destacar aquelas provenientes da necessidade de o negro atingir um nível de instrução. Esse nível de instrução que se buscou atingir, aparece, ao longo da história do Movimento Negro, de várias formas sempre

contrapondo afirmações que alegavam uma incapacidade do negro para a vivência bem sucedida de experiências escolares.

A princípio, nas primeiras décadas do século XX, através de associações e da imprensa negra, procurava-se incentivar os membros da população negra a instruírem-se, mostrando a importância da educação para a sua integração na sociedade vigente. Até então, permanecia uma compreensão ingênua do processo de exclusão, de modo que os negros assumiram a responsabilidade por não estarem integrados na sociedade brasileira. A elite branca alegava a não incorporação do negro no mercado de trabalho devido à falta de habilitação desses setores para as novas funções.

No final dos anos 70 os negros reivindicaram a escolarização no sistema formal de ensino, denunciaram as estratégias que serviram para expulsar as crianças negras das salas de aula e exigiram que as escolas considerassem, nas seleções curriculares, conhecimentos voltados para o legado histórico do negro como possuidor e criador de história e cultura.

O Movimento Negro desenvolveu seu trabalho em dois níveis: escolar e extra-escolar. No campo escolar ocorreram as assessorias às práticas de ensino, palestras a professores e alunos sobre temáticas específicas do negro, cujo principal destaque foi dado à revisão histórica, e a realização de intervenções pedagógicas anti-racismo. No campo extra-escolar, o Movimento Negro voltou-se para o trabalho de conscientização tentando educar a população negra e mestiça para assumir uma identidade negra.

Seminários, encontros nacionais, regionais e locais voltados para a discussão sobre o negro e a educação foram constantes durante o período em questão. Esses encontros foram extremamente importantes para amadurecer as análises sobre o caráter excludente do modelo escolar brasileiro, os seus reflexos na vida das crianças negras, bem como para levantar as propostas de reversão do racismo reproduzido por meio das escolas.

Após o diagnóstico sobre o caráter racista do modelo educacional brasileiro, tanto no que dizia respeito ao tratamento diferenciado relegado às crianças negras quanto ao caráter eurocêntrico dos conteúdos ensinados, os grupos

do movimento negro conduziram suas práticas em função de alterar as representações negativas sobre os negros impressas em livros didáticos e alterar legislação de ensino visando a introdução de conteúdos de história da África e da participação ativa do negro na história do Brasil.

Citar o número exato das entidades e das iniciativas do negro em função de transformar as relações racistas estabelecidas nas escolas brasileiras parece impossível, uma vez que exigiria uma pesquisa exclusiva e levantamento dessas experiências que se multiplicaram em todo o país, algumas com tempo reduzido de existência e outras com trajetórias temporais bastante significativas. Destacaram-se as experiências desenvolvidas por algumas entidades, a exemplo dos trabalhos de ensino de História Africana desenvolvida pelo Grupo Palmares de Porto Alegre (RS), do Grupo de Trabalhadores, Profissionais Liberais e Universitários Negros de São Paulo (SP) e de educação infantil do CANCRUPO (SP) e da Escola do Camisa, também em São Paulo (Cunha Jr., 1999) e as experiências de atuação do MNU em torno do tema educação.²⁰

A trajetória do MNU em torno da educação é ilustrativa das características da atuação do conjunto de entidades que compunham o Movimento negro nessa fase, as quais trataram esse tema como um dos prioritários para o encaminhamento de ações.

O MNU, por reconhecer a escola como uma instituição importante na formação do cidadão, passou a denunciar a seletividade do modelo educacional vigente que excluiu o patrimônio cultural da população negra dos currículos escolares e afastou a classe popular, majoritariamente negra, do processo ensino-aprendizagem.

Nessa área foram desenvolvidas várias ações pela democratização racial da escola, entre as quais podemos observar as que estão destacadas no quadro 3 onde expomos algumas experiências dessa entidade em torno do tema educação. Nesse quadro fica evidenciado as características da atuação do Movimento Negro no

²⁰ Embora reconheçamos que o MNU não tenha sido a única nem a mais importante entidade do Movimento Negro, que desenvolveu ação na linha da educação, a estamos tomando como exemplo em virtude dessa entidade ser uma das mais conhecidas nacionalmente e em função da existência de referências bibliográficas sobre a atuação dessa entidade.



período desde o final da década de 70. O compromisso com a melhoria das relações raciais na escola brasileira, a disseminação de referenciais positivos para a representação do negro estiveram permeando a trajetória de luta.

Quadro 3 - Atividades do MNU voltadas para a educação escolar

ATIVIDADE	ANO	LOCAL	RESULTADO
Proposta de introdução de disciplina no currículo estudos.	1985	Salvador (BA)	Portaria n° 6068 de 11/ 06/ 85 aprova disciplina Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas.
VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste "Negro e Educação".	1988	Recife (PE)	Considerado o início da luta pela reformulação do ensino contemplando a cultura negra.
Seminário "O Papel da Educação no combate ao Racismo".	1989	São Paulo	Esclarecimentos sobre a problemática da questão do negro na escola para professores de educação infantil da rede municipal de ensino.
1º Encontro de negros do ABCDMRP "Educação e o Negro".	1990	São Paulo	Debate sobre a temática e realização de oficina e concurso para modelos negros.
Projeto "Negro, consciência e cidadania".	1993	Diadema (SP)	Difundiu informações para eliminação das desigualdades e da discriminação racial.
Curso "Aprendendo a combater o racismo".	1994	Capuava (SP)	Buscou-se perceber o comportamento reprodutor do pensamento racista em alunos e professores.

Como resultado dessa movimentação das camadas negras podemos destacar a demarcação de dois tipos de espaços muito importantes: a incorporação das reivindicações desse setor nas políticas educativas e a produção científica voltada para a reversão das relações desiguais no espaço escolar.

No caso das políticas públicas destacamos: o reconhecimento de Zumbi dos Palmares como herói nacional e o 20 de novembro como data oficial para o país comemorar o dia da consciência negra; a Pluralidade Cultural foi introduzida no ensino fundamental como tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais; o crescimento do número de Leis e Projetos de Lei que visaram mudanças nos currículos escolares, privilegiando conteúdos sobre a população negra; a reprovação de títulos didáticos (pelo Ministério de Educação) que continham racismo; e a disponibilização de recursos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) para alfabetização de adultos em terras de remanescentes de quilombos.

As Leis ou projetos de Lei, formuladas e decretadas visando incorporar nos currículos escolares conteúdos que favorecessem uma representação positiva sobre o negro na sociedade brasileira, foram criadas em vários municípios e estados como pode ser conferido no quadro 4:

Quadro 4 - Demonstrativo de Leis e Projetos de Lei voltados para introdução de conteúdos sobre a cultura negra nos currículos

ANO/ MÊS	NÚMERO E TIPO DE LEI	ABRANGÊNCIA	ORGÃO RESPONSÁVEL	INSTITUI ...
1988	Projeto de Lei nº 56	Território nacional brasileiro	Câmara Federal (autoria de Paulo Paim)	Em caráter obrigatório, a inclusão da matéria História Geral da África nos currículos de ensino.
1991 (novembro)	Lei nº. 2.387	Santa Cruz do Sul (RS)	Câmara de Vereadores	Estudo da cultura negra no currículo das escolas municipais nas disciplinas Estudos Sociais e Religião.
1991 (maio)	Projeto de Lei nº. 374	Salvador (BA)	Câmara de Vereadores	Criação de cursos preparatórios para formação docente da rede municipal a fim de implementar disciplina ou conteúdos sobre cultura e história do negro e do índio nos currículos escolares.
1992 (maio)	Lei nº. 3.515	Pelotas (RS)	Câmara de Vereadores	Inclusão, na disciplina de História, do estudo da participação da raça negra na formação social e cultural brasileira, condição social do negro, produção cultural e movimento organizado; e promoção de levantamento bibliográfico sobre o assunto para aquisição de títulos para bibliotecas escolares, debates, e seminários de qualificação de professores.
1995 (abril)	Projeto de Lei n.27	São Luís (MA)	Câmara de Vereadores	Inclusão do estudo da raça negra na formação social e cultural e política brasileira, levantamentos bibliográficos para aquisição, em bibliotecas municipais e escolares, e realização de cursos, seminários e debates para qualificar os professores.
1996 (abril)	Decreto 6.694	Espirito Santo	Governo do Estado	Grupo de trabalho interestadual para desenvolver políticas educacionais de valorização dos negros, por meio de projetos sobre história, cultura, e contribuição do negro na formação do povo brasileiro.

No referido quadro, percebemos que as iniciativas de criação de Leis e Projetos de Lei voltados para a regulamentação do ensino de conteúdos sobre temas que envolvem a história e a cultura afro-brasileira ocorreu, inicialmente em nível Federal, no ano de 1988, portanto, no centenário da abolição da escravidão. Esse Projeto de Lei foi aprovado, enviado ao senado, mas ficou engavetado por 8 anos e, após isso, arquivado.

Atualmente, está ocorrendo uma outra iniciativa, neste sentido, com um Projeto de Lei apresentado pelo deputado Ben-Hur Ferreira e pela deputada Ester Grossi. Houve aprovação na Comissão de Educação, e até o início do ano 2000 estava na Comissão de Constituição e Justiça. Esperamos que dessa vez esse conteúdo torne-se obrigatório nacionalmente.

As iniciativas subseqüentes à de 88, vão ocorrer em nível local e apresentam, em geral, a particularidade de terem sido apresentadas ou publicadas em datas comemorativas: no mês de *maio* (em que se comemora o aniversário da oficialização do fim do trabalho em regime escravo), o mês de *novembro* (em que é comemorado o aniversário de morte do herói negro Zumbi dos Palmares), e o *ano de 1995* (em que se comemorou o tricentenário da morte de Zumbi). A única exceção entre as Leis citadas fica para um decreto de abril de 1996, divulgado no Estado do Espírito Santo, não coincidindo, portanto, nem em mês comemorativo, nem em ano, porém coincidindo com um momento em que o Estado teve como Governador o Sr. Albuíno Azevedo, um negro.

Em geral, a luta pela via institucional em tentar incluir nos currículos escolares do Brasil conteúdos que favoreçam uma imagem positiva do negro brasileiro pelo conhecimento da cultura e história africana, bem como pelo conhecimento da participação real do elemento negro na construção do Brasil representa um grande passo das organizações populares desse segmento. No entanto, reconhecemos os inúmeros obstáculos da concretização dessas experiências. Isso porque muitas vezes aprovou-se as leis mas não se criou as condições para sua execução. A Bahia, por exemplo, possui uma trajetória que demonstra o fato a que nos reportamos.

Antes mesmo do Projeto de Lei nº 174, de 1991, ocorreu em 1985 a aprovação da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* na parte diversificada dos currículos das escolas de 1º grau, na 8ª série, da rede estadual, através do Parecer n.º 6.068, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia. Contudo, o que se sabe é que essa disciplina só foi incluída em 07 escolas, permanecendo por maior período de tempo em apenas 01 escola. Os motivos do insucesso foram amplamente conhecidos. Sem a formação inicial e continuada do

corpo docente ficou inviável o ensino de disciplina de tal natureza (Pinto, 1993; Santos, 1987; Silva, s.d, e Silva, 1997).

Também podemos destacar a experiência do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo (1982), que teve oportunidade de participar do processo de discussão para a reformulação do currículo da rede municipal de ensino da capital. Lamentamos que o currículo não tenha sido implantado quando ocorreu a mudança na administração municipal. A alegação utilizada pela nova administração foi a de que a proposta curricular apresentava distorções e estimulava disputas raciais (Freire, 1987, p. 67).

No campo científico, um fato que muito contribuiu, inclusive, para fundamentar as Leis citadas anteriormente foi a realização de estudos e pesquisa sobre relações raciais nas escolas brasileiras. A esse respeito Cunha Jr. (1999) apresenta como ocorreu a articulação do primeiro grupo de negros que, via academia, propusera-se a realizar estudos sobre “temáticas das relações étnicas na educação”, em São Carlos (SP), por volta de 1978.

Esse grupo sofreu bastantes críticas dentro do espaço acadêmico, mas não se intimidou, e chegou a participar dos Congressos Brasileiros de Educação (CBE), discutindo o tema a partir da visão dos negros. A presença nesses congressos que discutiram os problemas educacionais brasileiros e a introdução de discussões de temas de interesses de afrodescendentes representou um grande passo para a compreensão da temática. Nessa época surgiu o primeiro artigo sobre a “negro e educação”, em 1979, na Revista de Educação da Fundação Carlos Chagas. Atualmente, já existem mais de 40 trabalhos acadêmicos em nível de mestrado e doutorado, realizados por pessoas de identidade negra e voltados para a temática negro e educação (Cunha Jr., 1999, p. 20).

Como se pode perceber não foi fácil a introdução no campo científico da temática do negro e a educação. O Movimento Negro também nesse campo abriu seus espaços à força, culminando no ano de 1998 com o reconhecimento oficial no campo científico da necessidade do desenvolvimento de pesquisas na temática negro e educação. Tal fato foi delineado pelo primeiro concurso de dotação de



pesquisa sobre essa temática organizado pela Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Ação educativa a e Fundação FORD.

O fato revela o caráter oficial que essa tendência de pesquisa tem assumido no Brasil, após vários anos sendo considerada arbitrária e destituída de objetividade científica. Apesar do avanço alcançado no campo das pesquisas, reconhecemos que permanecem limitações significativas para um melhor desenvolvimento de estudos na área de educação e afrodescendência, tais como: praticamente inexistência de linha de pesquisa que contemple desenvolvimento de pesquisa nesse campo nos cursos de Pós-Graduação (embora existam alguns espaços abertos por profissionais negros em Fortaleza, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, São Carlos e Bahia)²¹ e carência de orientadores habilitados nessa área de estudo.

As publicações em periódicos sobre a temática, iniciadas em 1979, vão ter maior visibilidade a partir dos anos 80, como pode ser confirmado no levantamento que realizamos em 18 tipos de periódicos²² da área da educação.

Nesse levantamento identificamos que a incidência dessa discussão nos periódicos científicos da área de educação passam a ocorrer, embora timidamente, a partir do ano de 1985, sendo quase todos os textos encontrados sobre o assunto concentrados entre o período de 88 e 89.

Observando o quadro 5 percebemos também que aparecem apenas 10 textos e uma publicação completa sobre a temática durante toda a década em apenas 7 dos 18 tipos de periódicos analisados.

Apesar da pouca incidência de publicação sobre a temática a que nos reportamos, é possível inferir sobre o significativo passo dado durante o período,

²¹ As exceções consistem em espaços abertos por professores negros que se dispuseram a desenvolver estudos sobre a temática do negro. São os seguintes: as disciplinas “Etnia, gênero e educação na perspectiva dos afrodescendentes”(Mestrado em educação da UFC), Projeto de ensino, pesquisa e extensão “Educação e identidade” (UFSCar), Linha de Pesquisa “Desigualdades e mecanismos de discriminação na educação formal”(Mestrado em sociologia da UFBA), “Grupo interdisciplinar de Estudos afro-brasileiros” (UFMG, até o que sabemos esse grupo luta pela criação de linha de pesquisa) e o “Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira (UFF).

²² Cf. os quadros 6 e 7, respectivamente, com a relação completa dos 18 tipos de periódicos observados e as referências dos textos encontrados, no anexo B.



uma vez que isso pode refletir a materialização, mesmo que lenta, da ação das organizações negras que irradiam suas ações por todas as áreas, inclusive a acadêmica.

Quadro 5 - Relação de periódicos publicados na década de 80 que apresentam textos sobre negro e educação

PERIÓDICO	ÓRG. RESPONS.	Nº. DE TEXTOS	ANO / NÚMERO
Cadernos de Pesquisa	Fundação Carlos Chagas	3 textos e 1 número especial sobre o assunto.	1987 (62 e 63), 1988 (65), 1989 (69)
Educação e Sociedade	Cedes/Cortez: Autores Associados	01 texto	1985 (22)
Educação em Revista	Faculd. Educ. UFMG	2 textos	1988 (7), 1989 (10)
Amae Educando	Ass. Mineira de Ação Educativa	01 texto	1988 (195)
Estudos Afro-asiáticos	Fundação Cândido Mendes	01 texto	1989 (16)
Forum Educacional	Fund. Getúlio Vargas	01 texto	1989 (14)
Revist. Bras. de Est. Pedagógicos	Inst. Nacional. Est. e Pesquisas educacionais (INEP)	01 texto	1989 (166)

Mesmo não tendo realizado um estudo sistemático sobre esse materiais na década de 90 podemos dizer, a partir da observação cotidiana dos materiais que realizamos leituras, que além desses trabalhos terem se multiplicado consideravelmente nos anos 90 nos periódicos de maior circulação, vão também seguir uma característica notória na ação do movimento, que é a de produzir espaços específicos para se manifestar. Um exemplo pertinente dessa tendência pode ser indicado pela emergência de livros e periódicos organizados exclusivamente com a temática da educação negra²³.

Outro fator importante de se verificar, a partir do que demonstra os quadros 4 e 5, é o caso do ano de ocorrência das Leis, que visaram mudanças de conteúdo nos currículos escolares e das publicações sobre as relações raciais nas escolas. Se verificarmos atentamente podemos inferir que as Leis e Projetos de Lei apareceram, principalmente, a partir do período final da década de 80, intensificando-se no transcorrer da década de 90; e as publicações identificadas

²³ Ver na bibliografia desse trabalho algumas referências, a exemplo de: "Educação e os afro-brasileiros"(Bahia, s.d), "O pensamento Negro em educação" (São Carlos, 1997), "Rio Grande do Sul: aspectos da negritude"(Porto Alegre, 1991), "Superando o racismo na escola"(Brasília, 1999), "Cadernos da série pensamento Negro em educação" (Florianópolis, seis números em vários anos até 1999), "A África na escola Brasileira"(Rio de Janeiro, 1991) e "Relações raciais e educação: alguns determinantes" (Rio de Janeiro, 1999).

surgiram a partir do meio da década de 80, com maior incidência entre 1988 e 1989.

Sendo assim, fica notória a existência de uma coincidência entre o aparecimento de Leis que visaram a regulamentação de conteúdos sobre o negro, o aparecimento de publicações que refletem sobre a problemática racial nas escolas e também o aparecimento de iniciativas, no âmbito das políticas sociais, implementadas pelo poder público que visaram o fortalecimento das lutas e o combate do racismo.

principal contribuição teórica os estudos desenvolvidos por Moscovici que ampliou o conceito de Durkheim sobre representações coletivas. Para Moscovici o termo *social* possibilitou maior adequação para a compreensão das visões existentes no contexto das sociedades modernas.

Moscovici demonstrou que "... as representações estão presentes tanto no 'mundo' como na 'mente' e elas devem ser pesquisadas em ambos os contextos" (Faria, 1997, p. 46). Tal perspectiva diferenciou-o dos teóricos da *Psicologia Social* que se orientavam por fundamentações comportamentalistas, considerando em seus estudos apenas o modo como as representações revelavam-se nas mentes dos indivíduos. Desse modo, o conceito de representação social desenvolvido por Moscovici passou a caracterizar uma vertente sociológica da *Psicologia Social*.

No campo da educação, Ludgren (apud Pedra, 1997) afirma que a representação social é a questão central do currículo, tendo em vista que uma sociedade procura, através das representações, garantir os conhecimentos que considera necessários para que novas gerações assumam tarefas no mundo do trabalho.

O referido autor ao tratar do caráter reprodutivista das representações sociais não se reporta ao fato de que tal reprodução se realiza, também, no espaço da cultura. Tanto na perspectiva da reprodução das relações de produção, quanto na reprodução da cultura essa dinâmica pode ocorrer em situação de conflitos, levando a originar outras representações, as quais podem, relativamente, favorecer ou contestar a reprodução das forças de trabalho e visões de mundo em disputa.

III CAPÍTULO

Investigando as Origens das Representações Sociais sobre o Negro Brasileiro

A representação social enquanto categoria de análise do imaginário coletivo teve como principal contribuição teórica os estudos desenvolvidos por Moscovici que ampliou o conceito de Durkheim sobre representações coletivas. Para Moscovici o termo *social* possibilitou maior adequação para a compreensão das visões existentes no contexto das sociedades modernas.

Moscovici demonstrou que "...as representações estão presentes tanto no 'mundo', como na 'mente', e elas devem ser pesquisadas em ambos os contextos" (Farr, 1997, p 46). Tal perspectiva diferenciou-o dos teóricos da *Psicologia Social* que se orientavam por fundamentações comportamentalistas, considerando em seus estudos apenas o modo como as representações revelavam-se nas mentes dos indivíduos. Desse modo, o conceito de representação social desenvolvido por Moscovici passou a caracterizar uma vertente sociológica da *Psicologia Social*.

No campo da educação, Ludgren (apud Pedra, 1997) afirma que a representação social é a questão central do currículo, tendo em vista que uma sociedade procura, através das representações, garantir os conhecimentos que considera necessários para que novas gerações assumam tarefas no mundo do trabalho.

O referido autor ao tratar do caráter reprodutivista das representações sociais não se reporta ao fato de que tal reprodução se realiza, também, no espaço da cultura. Tanto na perspectiva da reprodução das relações de produção, quanto na reprodução da cultura essa dinâmica pode ocorrer em situação de conflitos, levando a originar outras representações, as quais podem, relativamente, favorecer ou contestar a reprodução das forças de trabalho e visões de mundo em disputa.



Os autores Kaes (1996) e Herzlich (1996) são os que nos apontam essa perspectiva de compreensão de que as representações no currículo não devem ser tomadas apenas enquanto aliadas incondicionais da reprodução das forças de trabalho.

Para Kaes uma representação social "...não é puro reflexo das determinações objetivas, ela é um sistema de interpretação de uma relação; e para Herzlich, a representação social "... consiste na elaboração psicológica complexa onde se integram, em uma imagem significativa, a experiência de cada um, os valores e as informações circulantes na sociedade"(apud Pedra, 1997, p. 19).

Essas formas de conceber-se as representações sociais vão além do determinismo econômico, contemplando um caráter dinâmico, relacional, o qual revela que a forma assumida por uma dada representação tem em si não só o modo particular de como o grupo dominante vê o *outro*, mas, também, o próprio modo como o representado identifica-se. As representações não são significados isolados de apenas uma cultura, quando essa organiza-se em contexto de multiplicidades culturais, e sim, enquanto resultado de múltiplas visões.

Na concepção dos autores citados, o currículo reserva representações que possuem tanto informações do ponto de vista de um grupo dominante, que enquanto tal tenta manter seu domínio econômico e cultural, quanto informações sobre o grupo dominado, tal como um possível estado de consciência desse grupo e o registro do grau de envolvimento nas disputas por representações que o privilegie.

Parece-nos pertinentes as colocações de Kaes e Herzlich, tendo em vista que quando um grupo não se identifica com a representação que lhe é imposta ele tende a manifestar-se, provocando conflitos que podem impor outras representações. Algumas vezes as representações dos grupos aliados configuram-se paralelamente às oficiais, em outras vezes podem tornar-se total ou parcialmente aceitas como oficiais.

Pedra (1997) nos lembra que "...toda representação é representação de alguma coisa e não a coisa mesma, a qual assume o lugar do que é real, escondendo o seu representado, confundindo-se com ele" (p.21).



Se considerarmos as questões colocadas por esses autores, podemos dizer que os documentos de currículo produzidos no Brasil registram as relações de conflitos em torno da representação sobre o negro. A forma como os negros se auto representam, as formas como são representados pelo grupo que se opõe a eles, a resistência ou a acomodação com o modo que são representados são elementos que podem ser identificados no estudo de documentos de currículo produzidos em determinada conjuntura política.

Considerando a representação uma forma de expressar o real, sem contudo sê-lo concretamente, podemos refletir sobre a questão de como o negro brasileiro tem sido representado no currículo escolar. Para isto, faz-se necessário que abordemos as duas principais formas da representação social que envolvem esse grupo. Essas formas giram em torno das visões estereotipadas e das visões que o caracterizam positivamente, decorrentes de movimentações em função da identidade negra.

A primeira consiste em uma imposição arbitrária e mistificadora da imagem do negro. É o modo de representação na perspectiva do *outro* que vê na diferença a condição para a superioridade. Enquanto dominante, uma determinada representação impõe seus valores como medida para o bom e o ruim, justificando sua exploração.

A segunda, enquanto modo de representação positiva, reúne as características de um grupo social a partir da qual ele se diferencia ou se procura diferenciar de outros grupos com os quais mantém relações, em geral conflituosas (Valente, 1994, p. 86). Ela surge, geralmente, como resultado de uma auto-identificação por parte dos próprios sujeitos representados.

Enquanto representações, esses modelos não consistem no real, mas em expressões que passam a ser tomadas como sendo o próprio objeto da representação. Sendo assim, o ato de considerar todos os negros iguais consiste em representar o grupo por generalizações que, no caso do estereótipo ou da identidade negra, revelam visões de mundo de grupos em conflito. Nenhuma dessas formas de representação estarão realmente dizendo como é uma pessoa negra, embora a segunda forma exerça um importante papel na desconstrução do



modo violento com que este grupo foi caracterizado ao longo da história nos contextos racistas, a exemplo do Brasil.

Na perspectiva das representações curriculares, as reflexões devem orientar-se tanto em relação ao *como* o *outro* é apresentado enquanto pessoa individual, ser humano, quanto em relação ao *como* é representado em seus aspectos coletivos, enquanto grupo dotado de cultura específica.

Uma questão importante, colocada por Silva (1998), em relação à análise de currículo como uma forma de representação, diz respeito ao fato de ser por meio de processos de representações que o currículo vincula-se com a produção de identidades sociais. Para ele.

.... as imagens, as narrativas, as histórias, as categorias, as concepções, as culturas dos diferentes grupos sociais - e sobre os diferentes grupos sociais - estão representados no currículo de acordo com as relações de poder entre esses grupos sociais... fazer perguntas sobre representação é, pois, uma das formas centrais de uma estratégia crítica de análise de currículo (p.200).

Como se pode perceber, é extremamente relevante numa análise de currículo a investigação sobre como grupos alijados são representados e ou silenciados em um currículo, e como o grupo que elabora as representações oficiais e coloca-se enquanto *padrão de normalidade* fabricando processos de representação que fazem com que *um alguém* torne-se o *outro*. Do mesmo modo, é importante que se tente compreender as dinâmicas de rompimento desenvolvidas por grupos alijados, contra as representações arbitrárias de seu segmento.

Os estereótipos: representações negativas do negro

O estudo dos estereótipos tem tido um espaço destacado na bibliografia referente a questões raciais. As discussões, geralmente, passam pela apresentação de seu significado e exploração de exemplos de como eles são concretizados no cotidiano das populações negras, destacando-se, neste aspecto, os prejuízos que causam à subjetividade dos membros desse grupo.

Autores como Santos (1998), Bernd (1997; 1998), Silva (1995) e Valente (1994) são alguns dos intelectuais que tratam da questão dos estereótipos sobre o negro. Vejamos o que cada autor comenta acerca do conceito de estereótipo:

Santos (1998, p.19) considera o estereótipo como uma visão negativa, simplificada e conveniente de um grupo. Sua origem decorre da necessidade do grupo que a promove, de se defender e justificar uma agressão.

Bernd (1997, p.13; 1998, p.11) vê o estereótipo como um chavão que é repetido sem ser questionado. Eles partem de uma generalização apressada em que se toma algo que foi observado em um só indivíduo como verdadeiro e universal para todos os membros do grupo.

Segundo Bernd, a construção de um estereótipo pode dar-se por ignorância ou quando há um objetivo de considerar verdadeiro algo que é falso, com a finalidade de tirar proveito da situação.

Silva (1995, p. 43) explicita que, sendo o estereótipo uma visão simplificada e conveniente de um indivíduo ou grupo qualquer, ele é utilizado para estimular o racismo, além de ser um eficaz instrumento de internalização da ideologia do branqueamento. Citando La Rosa (1987), a autora define estereótipo como cognição relativamente simples de grupos sociais que cegam os indivíduos para as múltiplas diferenças entre membros de qualquer grupo racial-étnico, de idade, de sexo e de classe social, que tendem a congelar seus julgamentos.

Valente (1994, p. 86) diz que estereótipo consiste em imagem formal e fixa, geralmente falsa e negativa, sobre um indivíduo ou grupo de indivíduos.

Sobre os conceitos de estereótipo colocados pelos autores, é possível identificarmos que, em geral, expressam dois aspectos: um referente ao significado, e outro voltado para a identificação do responsável pela criação do estereótipo.

De certa forma, embora por sinônimos diversos, o estereótipo recebe em todas as considerações um mesmo significado. Tal semelhança entre os conceitos dos autores orientam-nos a considerar que estereótipo consiste em uma forma de ver um determinado grupo de modo negativo, simplificado, fixo e imutável, cuja

base está na generalização de características particulares de um indivíduo a todos os membros do seu grupo de pertença.

Sendo assim, o estereótipo consiste em uma imagem pré-concebida sobre um grupo. Essa imagem é extremamente arbitrária na medida que atropela a diversidade inerente aos seres humanos criando-se uma falsa imagem de todo um grupo com base na observação de uma característica específica de um membro dele, a qual é generalizada a todos os indivíduos que dispõe de uma característica comum com aquele observado.

O outro aspecto enfocado pelos autores diz respeito à origem do estereótipo como criação de membros de grupos que visam beneficiar-se de situações privilegiadas no cotidiano, justificando que outros grupos diferentes ao seu são dotados de características negativas e inferiores.

Bernd, entre os autores citados, destaca-se como a única que apresenta a possibilidade de os estereótipos serem criados por ignorância de quem os produz. Os demais autores exploram a perspectiva de um grupo tirar proveito da imagem estereotipada que cria do outro grupo.

Fato curioso que os autores apresentam é o de que, criada a falsa imagem dos membros de um grupo, esta servirá como motivo de separação e até de impedimento de uma comunicação sadia entre membros dos dois grupos (ou mais), que passarão a comportarem-se como opostos.

Sendo os estereótipos atribuições distorcidas e cristalizadas da imagem de um grupo, resta-nos questionar até que ponto essas imagens negativas são construções ingênuas, conseqüentes de ignorância de seres humanos que vêem no “outro”, diante da complexidade das diferenças peculiares às condições étnico-raciais, a condição de inferioridade; ou, até que ponto podem ser, na realidade, simples conseqüências de interesses de grupo em dominar o outro, fazendo uso da exploração da diferença como condição de inferioridade.

Acreditamos que o caminho para o entendimento dessas questões está em buscar resgatar as origens culturais e/ou científicas dos estereótipos. Portanto, a discussão sobre a fundamentação das representações estereotipadas de negros constituem-se em algo essencial para compreensão da problemática.



Buscando a origem científica dos estereótipos raciais

Tem sido comum pensar-se que os estereótipos contra negros tiveram origem na época das grandes navegações, momento em que a cultura européia expandiu seus domínios em busca de riquezas, entre os séculos XIV e XVII, através do mercantilismo.

É fato corrente na literatura que trata do assunto que apesar desse ter sido um importante período para a percepção das diferenças entre os grupos humanos que passaram a entrar em contato entre si, o momento decisivo para a criação e expansão de estereótipos raciais contra os negros tiveram origem e maior divulgação durante o século XIX, fundamentados por teorias científicas produzidas dentro do modelo mecanicista moderno.

A idéia de raça foi introduzida, na literatura especializada do início do século XIX, por Georges Cuvier, que defendia a existência de herança física permanente entre os vários grupos humanos. Essa idéia contrastava com o otimismo das tradições da Revolução Francesa, que propagava a igualdade entre os homens, não importando a nação de cada grupo humano.

A visão unitária da Revolução Francesa, assim como das demais Revoluções Burguesas, sofreu um ataque aos seus pressupostos, tendo em vista que o suporte intelectual centrado na idéia de raça aproximava-se cada vez mais da idéia de povo, tornando-se uma variante do debate sobre cidadania.

Os debates sobre as origens das raças dão novas proporções às antigas discussões sobre as origens da humanidade. Vertentes teóricas como o *monogenismo*²⁴ e o *poligenismo*²⁵ passaram a ser usadas como base para várias interpretações estereotipadas da origem dos grupos humanos.

Diversos teóricos surgiram como expoentes das teses sobre as diferenças e hierarquias entre os grupos humanos. Entre eles, podemos citar: André Ratzius que desenvolveu uma nova craniologia técnica que facilitou o desenvolvimento de

²⁴ Monogenismo: defendia que a humanidade era uma, de acordo com as escrituras sagradas, sendo o homem originado de uma fonte comum (Schwarcz, 1993).

²⁵ Poligenismo: parte da crença na existência de vários centros de criação, que corresponderiam às diferenças raciais observadas (Schwarcz, 1993).

estudos quantitativos sobre as variedades do cérebro humano; Cesare Lombroso que contribuiu intensamente com a Antropologia Criminal, através de estudos baseados na natureza biológica do comportamento do criminoso; Paul Broca foi anatomista, craniologista, adepto da teoria poligenista e defendia que a diversidade humana observável era um produto direto das diferenças na estrutura racial. Ele buscou comprovar a interrelação entre inferioridade física e mental para chegar à reconstrução de raças puras; Samuel George Morton estabeleceu paralelos físicos e morais entre populações dos Estados Unidos e do Egito tendo, também, o crânio como material de análise; e Gobineau que em 1855, publicou Ensaio sobre as desigualdades das raças, explorando fundamentos biológicos para as diferenças raciais, sendo, por isso considerado o pai do racismo (Schwarcz, 1993).

Em 1859 surgiu um novo paradigma para as discussões em torno da origem humana. Charles Darwin, através de sua obra *A origem das espécies* (1859), causou impactos profundos na ciência moderna. Essa teoria deslocou o eixo dos estudos dos modelos anteriores da ciência moderna (no primeiro momento baseados na cientificidade da matemática e, posteriormente, na física) para o modelo voltado para a biologia.

A teoria evolucionista de Darwin influenciou o embate entre *monogenistas* e *poligenistas*, uma vez que estas correntes teóricas, embora com fundamentações distintas, passaram a assumir o seu modelo. Os embates entre essas correntes teóricas tornaram-se amenos e suas idéias coincidentes, na medida em que passaram a atribuir ao conceito de raça uma conotação que escapava da biologia para abordar em questões de cunho político e cultural.

Os conceitos de *competição*, *seleção do mais forte*, *evolução* e *hereditariedade* - que representam os pontos básicos da obra de Darwin - foram utilizados para análise do comportamento humano em vários ramos do conhecimento das áreas sociais, servindo de base para a criação de modelos de cientificidade. Esses modelos passaram a permear explicações dadas na Psicologia, Lingüística, Pedagogia, Literatura Naturalista, Sociologia Evolutiva e História Determinista, imprimindo aos conceitos da teoria da seleção natural o



sentido de serem fenômenos naturais e saudáveis, indispensáveis para o progresso e a civilização das sociedades e dos sistemas.

O modo determinista de ler a realidade humana e social, com parâmetros que partem de uma objetividade possível de ser constatada apenas pelas ciências exatas ou biológicas, consistia em prática regular da ciência moderna, que servia de paradigma para os estudos do século XIX.

A teoria de Darwin, interpretada no campo sociocultural e político, originou o *darwinismo social*. A partir dessas interpretações, o preconceito racial recebia sustentação teórica. Os grupos humanos passaram a ser considerados raças humanas que eram concebidos numa hierarquia em que podiam ser classificadas em “mais” e “menos” evoluídas. Nessa hierarquia evolucionista a raça branca representava o topo, e a raça negra, a base.

A ilustração do uso dessa teoria no campo político é amplamente conhecida nas práticas do imperialismo europeu. Através do conceito de seleção natural, justificou-se o domínio do Ocidente, alegando-se o poder do mais forte sobre o mais fraco. Justificou-se todo tipo de massacre e extermínio de populações diferentes dos povos europeus, defendendo-se cientificamente a inferioridade dos povos americanos, africanos e asiáticos e, ainda com maior ênfase, a inferioridade daqueles que seriam o resultado do cruzamento entre esses grupos humanos.

Sobre a miscigenação dos grupos raciais surgiram interpretações diversas. Por um lado defendia-se que o mestiço, tal qual a mula, não era fértil, representando a degeneração da espécie humana; por outro lado, defendia-se a extrema fertilidade dessas populações mestiças, embora acreditassem que os filhos desse cruzamento herdariam sempre as características mais negativas das raças de origem, devendo nesse caso, ser evitado qualquer cruzamento.

Assim, o darwinismo social considerava qualquer tipo de miscigenação um erro, alegando que as raças eram detentoras de resultados imutáveis, e que qualquer hibridação entre elas conduziria à degeneração, tanto racial como social.

Além do darwinismo social, outra vertente teórica determinista também tornou-se influente, apregoando que o “meio” era a principal condição para o desenvolvimento de uma nação. A análise geográfica seria, nesse caso, suficiente

para uma avaliação do potencial de civilização de cada local. Teóricos como Ratzel e Buckle destacaram-se como representantes dessa escola denominada *determinista geográfica*.

Entre as consequências do desenvolvimento do debate sobre raça, surgiu a *eugenia* como uma espécie de prática avançada do darwinismo social que consistia em intervir na reprodução da população. Francis Galton, naturalista e geógrafo especializado em estatística, foi o criador do termo *eugenia*. Em sua obra *Hereditary genius*, obra que inaugurou a eugenia, Galton teve por objetivo provar que a capacidade humana era função da hereditariedade, e não da educação.

As influências das teorias científicas sobre raça no contexto brasileiro: os projetos eugênicos

No final do século XIX as teorias científicas européias que postulavam a desigualdade entre as raças vão influenciar amplamente a intelectualidade do Brasil, atingindo um grande sucesso como base para as primeiras formulações teóricas sobre a nação brasileira, embora tenham surgido num momento que já estavam superadas e até desacreditadas nos debates europeus.

Nas décadas de 60 e 70, do século XIX, o Conde de Gobineau, o médico francês Louis Couty e o zoólogo americano Louis Agassiz, em visitas ao Brasil, elaboraram análises catastróficas sobre a realidade brasileira, determinando não só a inferioridade negra, como também alegando que a mestiçagem corrente nesse território poderia levar esse país à barbárie (Valente, 1994, p 32).

A elite brasileira diante do resultado da aplicação do referido quadro teórico na realidade do Brasil buscou criar uma alternativa para o impasse estabelecido: Como confirmar a viabilidade das teorias européias e ao mesmo tempo apresentar saídas para o quadro catastrófico previsto para o Brasil?

A saída para o impasse teve dois aspectos complementares: o primeiro consistiu na aplicação do conceito de identidade enquanto criação de relação de semelhança e diferença a outro; e o segundo, caracterizou-se pela reelaboração e adequação das teorias européias à realidade do Brasil.

O primeiro ponto apresentado foi de extrema importância para a viabilidade da construção da identidade nacional. Isto porque o entendimento do Brasil como diferente da Europa garantiu a aplicação do quadro teórico europeu com certas adaptações para a realização da análise sobre a realidade brasileira.

A década de 1870 foi considerada um marco para a história das idéias no Brasil, pois representou o momento de entrada do ideário positivista evolucionista, recebendo destaque os modelos de análise racial, o que para os intelectuais nacionais significou o início de uma nova era.

Esse período foi significativo não só para a incorporação das influências teóricas européias, mas também para a emergência de uma nova elite profissional que além de haver incorporado a retórica liberal, apropriava-se de discursos científicos evolucionistas e deterministas para as análises da realidade social, visando explicar as diferenças internas do país.

Sobre o processo de incorporação das influências teóricas da Europa no contexto intelectual brasileiro, notou-se um grande contraste: a ciência que chegou ao Brasil não apresentou um caráter experimental, a exemplo do que ocorreu na Europa. Ao contrário do que se esperava, quando se tratava de influências científicas, a forma de entrada dessas teorias nada teve de científico, uma vez que esse processo concretizou-se por meio dos romances, ou seja, através das obras de literatura naturalista.

Assim mesmo, escritores como Silvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha foram considerados os precursores das Ciências Sociais no Brasil, buscando, em suas obras, caracterizar uma suposta identidade nacional, explorando os aspectos raciais e a questão do meio geográfico como modo de estabelecer o que caracterizaria o fator interno da identidade nacional brasileira, ou seja, aquilo que viria a consistir nas especificidades do país em relação ao seu diferente, que seriam as nações européias (Ortiz, 1984).

Silvio Romero, desde os seus primeiros escritos sobre folclore, dividia a população entre habitantes das matas, das praias, das margens dos rios, dos sertões e das cidades; Euclides da Cunha, em sua obra *Os sertões*, explorou a noção de meio como fator determinante no comportamento e no biotipo do habitante do



local; Nina Rodrigues, ao analisar o Direito Penal Brasileiro, vinculou as características psíquicas dos homens à sua dependência do meio ambiente.

O uso dos conceitos de cunho determinista - raça e meio - surgiram como uma tentativa de recuperar, para o Brasil, a possibilidade de ser muito mais que o país inferior e atrasado ante os considerados civilizados, segundo a fundamentação social darwinista. Assim, *raça e meio* tornaram-se categorias do conhecimento que definiram o quadro interpretativo da realidade brasileira, servindo para explicar a “natureza indolente do brasileiro, as manifestações típicas e inseguras da elite intelectual, o lirismo quente dos poetas da terra, o nervosismo e a sexualidade desenfreada do mulato” (Ortiz, 1984, p. 16).

As interpretações orientadas por escritores como Gobineau, Agassiz, Broca e outros, não consistiram simplesmente em um ato involuntário de consumo de teorias estrangeiras, mas, sim, numa apropriação consciente, de acordo com as necessidades internas do país, no contexto em que se buscava a construção de uma identidade nacional.

Tal fato pode ser constatado quando se observa que a tradução de textos estrangeiros não se deu de modo aleatório, mas previamente selecionado de forma crítica, possibilitando o fortalecimento de hierarquias sociais já bastantes cristalizadas.

As explicações teóricas demonstravam que apesar do Brasil encontrar-se “em um estágio civilizatório inferior ao dos europeus”, devido à formação do povo pela união de três raças (dentre as quais duas representavam obstáculo à supremacia da raça superior) havia uma forma de melhoria do tipo humano brasileiro para que o Brasil pudesse chegar ao nível dos países civilizados. Essa forma dar-se-ia através de medidas eugênicas: apregoando a crença na inferioridade de negros e mulatos, admitia-se que, através de um processo de seleção natural e social, o Brasil tornaria-se um país branco, civilizado e progressista, originando, desse modo, uma população superior física e culturalmente.

A eugenia, sendo compreendida como forma de melhorar o patrimônio genético das populações (Frota-Pessoa, 1996), foi empregue através dos projetos



de branqueamento do povo brasileiro. A tese do branqueamento previa que através de um determinado número de miscigenações com parceiros sempre mais claros o tipo brasileiro resultaria novamente na raça branca. Dizemos “novamente na raça branca” porque acreditava-se que a raça branca fosse o protótipo da espécie humana e as raças não-brancas fossem resultados de degenerações da raça padrão causadas pelo meio ambiente e pelo clima. Dessa forma apontava-se a miscigenação como meio de reconduzir a espécie ao seus traços de origem, por quatro gerações de cruzamentos sucessivos do mestiço com o branco (Munanga, 1999a).

A tentativa de conquistar o branqueamento do povo brasileiro ocorreu através da imigração, da mestiçagem e da mortalidade de negros.

O imigrantismo de europeus era justificado como um modo de povoar o Brasil de pessoas brancas as quais, sendo consideradas superiores à massa de negros, contribuiriam com a melhoria da qualidade física e moral do brasileiro.

A mestiçagem era vista como a saída para embranquecer os descendentes de negros que poderiam nascer. Sendo assim, propunham medidas para favorecer nascimentos desejáveis, para isso incentivavam casamentos entre brancos e negros e entre brancos e brancas sendo considerados uniões nocivas á sociedade aquelas realizadas entre negros e negras.

A primeira fase dos reflexos das teorias científicas européias sobre raça no Brasil transcorreu desde o final do século XIX até os anos 20 do século XX e foi marcada por uma tendência *arianista*, que previa a melhoria racial voltada mais diretamente para as medidas de controle biológico. Parecia necessário e urgente criar condições para obter um tipo brasileiro biologicamente branco.

Um segundo momento da concretização dos projetos eugênicos que pode ser percebido com mais vigor a partir dos anos 20 do século XX, é caracterizado por um forte apelo à melhoria cultural do brasileiro. Para isso vão servir a Medicina e a Educação. Através da Medicina previa-se a “medicalização das raças” através da disseminação de políticas de saneamento e higienismo e, através da Educação previa-se a regeneração das raças “inferiores” através da sua domesticação. Os pobres e negros poderiam regenerar-se através da assimilação

de valores, comportamentos e hábitos conforme os dos europeus. Sendo assim, o branqueamento desejado através das medidas eugênicas não deviam concretizar-se apenas em nível biológico, mas também em nível cultural. Nessa fase era comum a participação de educadores como membros das sociedades eugênicas, a exemplo de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo que foram integrantes da Sociedade Eugênica de São Paulo (Romão, 1997).

Ainda, dentro da perspectiva cultural para análise da realidade do Brasil Valente (1994), apresenta que nas décadas de 20 e 30 do século XX, ocorreu uma mudança na perspectiva da compreensão da questão negra que deixou de ser apenas questão de raça, passando-se a criticar a visão patológica que antes vigorava. Emerge a valorização da contribuição do segmento racial negro na constituição da cultura e da nacionalidade brasileira.

Autores como Gilberto Freyre procuraram analisar a maneira como negros, índios e brancos contribuíram com a formação de uma sociedade multirracial. Essa perspectiva fortalece a ideologia da nação formada por segmentos diferentes que, porém, vivem em harmonia, numa verdadeira democracia racial. Freyre, no entanto, não abandonou a concepção evolucionista da hierarquização das raças e o reforço do ideal do branqueamento.

Como podemos observar, os estereótipos não surgem espontaneamente, pela ação de pessoas que ignoram a possibilidade de os grupos humanos serem diversificados e culturalmente diferentes. De acordo com os dados apresentados, os estereótipos demonstram ser resultados de criações originadas no campo científico e intelectual, posteriormente disseminados e internalizados entre as populações que os usam no seu cotidiano de modo espontâneo e natural.

Mesmo após o descrédito das teorias que fundamentam os estereótipos racistas, o senso comum trata a questão como algo extremamente válido. Certamente porque apesar de comprovada cientificamente a igualdade biológica entre os grupos humanos ainda permanecem disseminadas no meio do povo as idéias preconceituosas que classificam os povos em inferiores e superiores. Essas idéias são disseminadas com naturalidade pela institucionalização de valores eurocêntricos como legítimos, superiores e universais.

Se no final do século passado, a divulgação dessas crenças ocorreu por meio da literatura, atualmente ela ocorre por meio de rádios, televisão, revistas e etc. que são os atuais formadores de opinião pública. Tal processo dá-se de modo tão sutil que fica praticamente impossível aos “menos avisados” entenderem que os estereótipos reservados aos negros são apenas falsas representações.

A representação positiva do negro: questão de identidade

A literatura que trata da questão racial tem demonstrado pouca incidência de discussão teórica sobre a temática *Identidade*. Em casos da existência dessa discussão, constatamos que, na maioria das vezes, a abordagem é bastante limitada no que diz respeito a uma fundamentação do conceito. Em contrapartida, os tópicos referentes à “discriminação racial”, ao “preconceito”, a “estereótipos” ou aos “relatos sobre o período da escravidão” representam a maior parte dos conteúdos de obras que tratam da questão negra no Brasil.

A principal polêmica em torno da identidade negra envolve o seu significado, defendido por alguns autores como uma questão política, e, por outros, como uma questão cultural ou biológica.

Em *Ser negro no Brasil hoje*, de Valente (1994) a identidade negra é uma questão política e a cor da pele não é algo decisivo. A autora indica que é muito difícil compreender o que *é ser negro*. A indefinição, para ela, é se ser negro consiste em uma questão de querer ser, uma questão de ser identificado como tal, ou se é uma questão de consciência dos problemas raciais no Brasil. Ela diz que a questão da consciência dos problemas raciais, no Brasil, desemboca no mais importante que é o comprometimento com a questão racial. Valente usa termos como “recuperar a identidade grupal” e “criar uma identidade própria”, que nos dá a idéia de que a identidade negra seja algo inexistente.

Essa autora trata de aspectos da identidade mas os explora como excludentes. De fato, uma identidade seja ela qual for é articulada por aspectos de identificação e de alteridade por parte do sujeito que reclama a identidade e por parte do sujeito que reconhece no outro a pertença a determinado grupo. Sendo



assim, ser negro significa ao sujeito se identificar com um conjunto de elementos de uma cultura de origem africana (considerando-se também herança biológica) e também o reconhecimento dessa realidade por parte do outro.

Outra obra que também faz referência à identidade negra é *Racismo e anti-racismo*, de Bernd (1997). Ela apresenta considerações sobre o *discurso anti-racista*, o qual é caracterizado como um “narcisismo identitário, marcado por uma excessiva homogeneidade”. Para ela, o discurso anti-racismo é responsável pela rejeição do universal, absolutização das diferenças coletivas, naturalização das diferenças por razões biológicas, éticas ou culturais. Também aponta que a valorização da diferença e do ressentimento do negro contra as relações racistas é que caracteriza a forma com que um discurso anti-racista se apresenta. Segundo ela, os movimentos negros são expressão de um outro racismo. Isto porque para a autora, a afirmação da diferença gera desigualdade e ressentimento, as quais podem impedir a comunicação entre os grupos, produzindo o que ela considera “uma identidade tribal”.

Como podemos perceber, a autora confunde questões essenciais para a compreensão da identidade negra: primeiro, a luta contra o racismo que teve e tem um significado histórico e social extremamente relevante para a vida do povo negro é referenciado de modo negativo como “discurso anti-racismo”; e segundo, a idéia de que reivindicar o direito à diferença é algo ruim, revelam que o paradigma científico da autora é mecanicista e eurocêntrico. Mecanicista porque considera a diversidade e o conflito como caóticos e improdutivos e eurocêntrico porque considera que a desigualdade é produzida pela reivindicação do direito à diferença feita pelos negros quando estes rejeitaram elementos culturais determinados como universal. Talvez a autora não tenha entendido que o universal é assim considerado porque alguém o classificou dessa forma seguindo interesses específicos de grupos, de conjunturas e de contextos sociais. Valores universais de uma época podem não ser universais em outras épocas. No caso das relações raciais o universal que tem prevalecido diz respeito aos valores dos grupos brancos.

Nessa linha de raciocínio, teria então sentido falarmos, como colocam alguns autores, que o negro brasileiro perdeu a sua identidade? ou que devemos resgatar e recuperar a identidade afro-brasileira?

Questionamo-nos sobre a veracidade de uma identidade perdida, ou da necessidade de recuperar e resgatar uma identidade negra, uma vez que o conceito de identidade parece-nos criado para atender a uma necessidade que é contemporânea e não um conceito infalível, alheio ao contexto em que se constrói.

Se a intenção dos autores é dizer que o negro brasileiro perdeu a identidade porque não se sente africano, discordamos que isso signifique uma perda de identidade, mas sim algo inevitável, uma vez que os descendentes de africanos no Brasil não são africanos.

Perceber a identidade como construção sócio-histórica é uma possibilidade que nos parece mais coerente, uma vez que se recorrermos a análise temporal de termos elaborados e incorporados pelos negros para sua identificação vamos perceber que em alguns momentos a identidade negra representou uma questão política, em outros questão de identificação racial, étnico e de tonalidade de pele.

Identidade negra: um conceito em construção

Identidade consiste em um conceito com característica preponderantemente relacional, de modo que afirmar uma identidade significa estabelecer duas relações: uma voltada para a diferença, e a outra, para a semelhança. Ortiz (1985) diz que a relação de diferença caracteriza a dimensão externa, e a relação de semelhança caracteriza a dimensão interna da identidade.

Outro conceito de identidade é apresentado por Montes (1996), segundo a autora identidade é, antes de tudo, "... um conceito relacional, construtivo, e é sempre resultado de um processo de negociação". A construção da identidade não pode ser pensada fora dos processos de identificação e de alteridade. Para a autora, a alteridade ocorre como um modo de se estabelecer e criar relações, as quais devem ser marcadas, especialmente, pelo estabelecimento de contraste com o *outro*. Sendo assim, por meio da identidade, enquanto conjunto de sinais que

caracterizam um grupo qualquer, o indivíduo se identifica com o grupo, o grupo identifica seus membros, do mesmo modo que a sociedade identifica um grupo através de características em comum entre os membros desse grupo.

Um terceiro conceito de identidade que será útil para esse trabalho vem de Goffman (1988). O autor afirma que a identidade caracteriza-se por três dimensões: a *social*, a *pessoal* e a do *eu*. Esse modelo tridimensional proposto por Goffman pode ser explicado da seguinte forma: no *âmbito social*, a identidade é formada pelas categorias e atributos que os outros conferem a uma pessoa; no *âmbito pessoal*, a identidade é baseada em dados biográficos; e a identidade do *eu* consiste nas concepções e sentimentos que o indivíduo adquire em relação a si.

Considerando o conceito de identidade com base no que é exposto pelos três autores acima, podemos dizer que uma identidade possui as seguintes características:

- é um conceito relacional;
- a relação que se estabelece é de semelhança e de diferença;
- as relações de diferença e semelhança são estabelecidas por processos de identificação internos e externos ao sujeito da identidade.

A partir desses pontos, podemos perceber que se trata de um conceito social. Sendo um conceito social a identidade não existe fora das relações entre grupos. Ela é construída em cada indivíduo a partir das suas relações sociais com membros de grupos do seu âmbito e com outros membros de grupos externos ao seu. Tal conceito é também histórico, uma vez que a cada tempo novas relações sociais se estabelecem.

A identidade negra brasileira, se observada ao longo da história, demonstra que os conteúdos sociais das identidades possibilitaram características diferenciadas de identificação para o mesmo grupo. No caso do negro no Brasil, podemos perceber como esse processo se deu.

Com a introdução forçada do africano no Brasil, pelos europeus portugueses, os negros tinham clara percepção do seu eu: reconheciam seu grupo de pertença, sabiam de seus hábitos culturais, tais como sua língua, sua forma de trabalhar, sua musicalidade, sua forma de organização familiar; bem como, tinham

em mente em que se diferenciavam de outros participantes de outras nações africanas. Do mesmo modo, apesar de pouco conhecedores das culturas européias, cada africano sabia diferenciar-se dos elementos humanos da cultura branca.

Posteriormente com a escravidão, o africano ou seus descendentes, em razão da condição de exploração, partilharam seus hábitos dando início a reelaboração cultural que originou uma identidade coletiva aos vários membros das nações africanas. A referência interna dessa relação era a condição de escravizado, origem territorial e origem racial. Se todos eram escravos, ao mesmo tempo eram semelhantes fenotipicamente e possuíam interesses culturais em comum, logo faziam parte de um mesmo grupo o qual era diferente do seu oponente, que era o senhor de engenho. Pelos mesmos caracteres esses sujeitos eram identificados pelo grupo oponente. Para o senhor de engenho, todo negro era escravo e todo escravo era africano.

Após a escravidão, o elemento que vai caracterizar os chamados “pretos” ou “homens de cor” será a condição de liberto. A identificação do que caracteriza um homem livre, e posteriormente a incorporação dos comportamentos desse homem livre, compactou uma identidade com elementos de semelhanças com os descendentes de europeus, outrora seus oponentes. Mesmo assim, isso não significou que também não reconhecessem os elementos de alteridade com esse grupo. Em especial, a alteridade considerada foi baseada nos aspectos fenotípicos e à forma de vida social. Certamente por esse aspecto tornou-se usual a denominação “homens de cor” ou “pretos” em substituição do termo escravo. Tal qual os brancos, eles eram livres, porém possuíam a diferença de serem “de cor” e não possuírem uma forma de vida estruturada socialmente conforme os modelos brancos. Essa marca da diferença conduziu esses homens a aproximarem-se ao máximo da aparência e dos comportamentos sociais dos brancos porque lhes parecia que essa era a marca que os relegava à exclusão. Devido a esse contexto é que se afirma a característica integracionista das reivindicações dos setores negros após o período escravocrata.

Durante a década de 30 do século XX, os negros de outros países (africanos, com o movimento pela Negritude, e americano com os discursos de



consciência negra e poder negro) passaram a dar uma resposta mais qualitativa ao contraporem-se ao processo de desagregação e desumanização provocados pelos grupos brancos desde a escravidão. A influência desses setores somados às experiências do negro no Brasil, que vinha de uma trajetória que evoluiu de estratégias de rompimento com o sistema (no tempo da escravidão) e uma integração à sociedade branca (quando buscou ao máximo a incorporação aos valores e estilo de vida dos dominantes), proporcionou aos negros brasileiros a terceira de fase da sua identidade.

Essa identidade teve por base a reordenação do seu ser pela semelhança com valores inerentes e particulares à sua própria comunidade. Os valores foram pautados na história, nos hábitos culturais e na valorização dos caracteres fenotípicos dos africanos. Desta vez, ao invés de homens de cor, a denominação apregoada para identificação do grupo foi o termo “negro”.

Apesar da origem da tomada de consciência do negro para a necessidade de uma identidade racial positiva fosse relacionada com o surgimento do Teatro Experimental Negro, durante a década de 40, o termo negro enquanto uma resposta política que visava aglutinar, em torno da mesma identidade racial, um conjunto de pessoas descendentes de africanos (os mestiços claros ou escuros e os pretos) teve maior divulgação durante os anos 70.

Santos (1987, p. 11) diz que negro é alguém que se rebelou contra a definição negativa de preto. O autor esclarece que embora exista toda uma carga negativa direcionada à identificação dos negros, o que irá torná-lo um negro e não um preto, será a transformação desses atributos negativos em positivos, tomando-os como qualidades. O que irá favorecer essa transformação será a relativização de conceitos universalizados pelas culturas etnocêntricas, em especial as culturas brancas européias, que se consideram superiores e fazem os outros acreditarem que suas práticas culturais são inferiores.

Santos, na definição do que é um negro, demonstra claramente as influências dos movimentos negros exteriores ao Brasil: os movimentos *Black is Beautiful* que visava reverter conotações negativas associadas às características

físicas dos negros e o movimento de *Negritude*, que visava reverter o sentido pejorativo da palavra negro para dele extrair o sentido positivo.

Se a relação de semelhança estabelecida tinha base nos padrões da própria comunidade negra, a relação de diferença fora apreendida com relação à identificação do que era considerado os elementos da cultura branca.

O termo “negro”, para identificação dos descendentes de africanos, embora tenha tornado-se bastante usual por toda população brasileira, ao ponto de quase não se ouvir falar em “preto”, não conquistou a totalidade dos mestiços. Em geral, o uso do termo serviu para identificação do “outro”; o “eu negro” tornou-se mais comum aos militantes do Movimento Negro. Estabeleceu-se que “negro” seria alguém que teria assumido a sua identidade racial e “preto” seria um modo ofensivo de tratar as pessoas escuras.

Tornou-se muito comum as reações públicas a termos como “morena”, “mulata” e “preto”. A resposta, geralmente em tom de agressão, expressava o “sou negro” numa forma de reapropriação de todos os valores humanos, culturais e pessoais que haviam sido negados ao longo da história desse povo no Brasil.

Outro modo de identificar o povo negro brasileiro foi indicado no período mais recente durante a década de 90 quando foram iniciadas reflexões sobre a necessidade de um termo que aglutinassem os negros pela sua origem. O termo Afrodescendente e sua variação (afro-brasileiro) tenta caracterizar uma identidade, a partir da perspectiva étnica, ou seja, com base em aspectos de origem e heranças africanas. Tal relação pode basear-se tanto nos aspectos da herança cultural, da herança histórica, como também a herança ligada a caracteres genéticos.

Cunha Júnior (1995; 1996) desenvolveu reflexões que buscaram justificar o uso do termo Afrodescendente. Para ele, identidade é algo de múltiplos significados para um mesmo indivíduo. Ele explica que o fato de todos os negros não se declararem explicitamente que são negros não significa que não exista identidade negra no Brasil, mas sim que as identidades em contextos de multicultural (local em que ocorre a comunicação de várias etnias) não são uniformes, mas sim *múltiplas, diferenciadas entre si, multifacetadas* (1995, p. 161).

A partir da defesa da existência de identidades múltiplas, Cunha Júnior introduziu os conceitos de *Afrodescendência e Africanidades Brasileiras*. Esses conceitos tiveram por base o resgate de um termo com referência na origem e consistiram em reconhecer que, por meio de processos de reelaboração coletiva e individual das etnias africanas, no contexto brasileiro, originou-se uma nova cultura.

O Brasil é o único país do mundo que utiliza nos dados censitários categorias que remontam à cor de pele quando se reporta aos negros e mestiços. Os demais países exploram o conceito de origem. O que Cunha Jr. procurou fazer foi tornar usual uma referência a esse grupo no Brasil, também pela origem. Sendo, porém, que o conceito de afrodescendência não quer dizer simplesmente ter origem africana, mas principalmente reconhecer a existência de uma matriz cultural africana na base da cultura brasileira, a qual sofreu uma reelaboração.

A importância social das reações negras à estigmatização do seu eu, que balizaram uma série de mudanças nas relações raciais em solo brasileiro, são inegáveis, embora muitas questões ainda encontrem-se cristalizadas, petrificando relações de poder desigual e autoritárias, pois relega-se aos negros posições sociais inferiores. Sendo assim, não se pode dizer que o problema de identidade esteja resolvido no contexto brasileiro, embora por outro lado, também, não se possa afirmar que no Brasil não exista identidade negra.

O eu negro: ser ou não ser?

A questão da consciência negra, como reivindicação do direito de assumir como positivas as referências de origem africana, a partir da indicação do termo negro como aglutinador dos descendentes de africanos no Brasil, não foi algo aceito com unanimidade no contexto do Brasil.

Devido o termo negro fazer referência a uma raça e indicar uma certa pureza na constituição do sujeito identificado, foi confrontado por argumentos contrários baseados na miscigenação. A variedade de tonalidades de pele foi usada por mestiços para contraporem-se à possibilidade de assumir uma

identidade negra coletiva. Muitos brancos também reagiram indicando que o termo não se aplicaria ao Brasil devido o povo brasileiro ser resultado de miscigenação de várias raças e não só dos negros. É interessante destacarmos que a mesma polêmica nunca foi percebida em relação aos mestiços claros que assumiram uma identidade racial branca.

A atitude de rejeição da aproximação com o africano e afirmação da semelhança com o europeu, representa a eficácia das formulações de identidade nacional do Brasil formuladas entre o final do século XIX e início do século XX, as quais tiveram por base a matriz cultural branca aliada, posteriormente, ao mito da democracia racial brasileira.

O que se percebe no Brasil é que muitos tentam eliminar, disfarçar ou negar características que sirvam para identificá-los como negro, procurando fugir de fatores que no âmbito interno podem servir para que o identifique ou que ele próprio se identifique com outros descendentes africanos. São exemplos, a rejeição da musicalidade, religiosidade, modificação de aspectos físicos ligados a essa descendência e as 136 cores usadas por pessoas não brancas, quando da realização do censo demográfico de 1980, para identificarem-se (Munanga, 1999a).

A pessoa negra no Brasil é considerada como portadora de um estigma e por isso ocorre a dificuldade dos negros assumirem uma identidade positiva. Goffman (1988) através do modelo tridimensional que propõe para explicar como se caracteriza a identidade deteriorada, apresenta as três dimensões da identidade que são: a *social*, a *pessoal* e a do *eu*.

Para ele a identidade *social* é aquela ligada às categorias e atributos que os outros conferem a uma pessoa. No caso dos negros os atributos que lhe são conferidos na maioria das vezes têm sido negativos e extremamente desestimuladores de uma satisfação pessoal ligada à relação de semelhança com a afrodescendência.

Em relação à *identidade pessoal*, baseada em dados biográficos, em geral, para os negros é composta por experiências traumáticas, em que se encontram marcas de rejeições e limitações de vivências por conta de sua condição de

negro. Outro fator que prejudica essa identidade, é a carência de referências da ancestralidade e da história mais próxima, a qual geralmente é conhecida na perspectiva do olhar do escravocrata.

Sobre a *identidade do eu*, que consiste nas concepções e sentimentos que o indivíduo adquire em relação a si, podemos afirmar que torna-se negativa para os negros em consequência de todas as representações absorvidas em nível social.

A transformação dessa identidade pode ocorrer quando os dados biográficos também forem alterados positivamente. Para isto faz-se necessário que a linha do tempo do povo negro seja estruturada a partir de informações infelizmente pouco conservadas ao longo do desenrolar histórico do Brasil.

A carência de informações da linha do tempo, necessárias para uma identidade pessoal, combinadas com constante negação de valores desse povo, originam nos negros uma auto-estima extremamente baixa.

Chagas (1997), demonstra a dificuldade das pessoas negras se caracterizarem positivamente, mesmo quando são envolvidos em grupos de luta contra o racismo. Esse foi o caso de pessoas da Pastoral Negra, da igreja católica, participantes da pesquisa que a autora realizou. Quando iam citar as características *do ser negro* comportavam-se da seguinte forma: geralmente apontavam idéias negativas. Quando a idéia era citar características positivas do ser negro, limitavam-se a referir-se a negros em ascensão social ou a traços de resistência física, a exemplo da questão do envelhecimento.

Como podemos perceber, existe, até mesmo no imaginário dos negros, uma dificuldade de se caracterizar positivamente, ficando mais fácil expressar o que se absorveu das representações distorcidas socialmente exploradas.

Diante da realidade brasileira, gostar de ser descendente de africanos torna-se um ato de coragem e força, o que embora difícil para a população negra, não consiste em ato impossível. Isto porque se pode observar que de algum modo as representações distorcidas tem se alterado, mesmo de forma lenta, pela ação dos próprios negros que desenvolveram estratégias de combate a representações negativas do seu grupo.

Chagas nos coloca ainda algumas propostas para auxiliar a reversão da situação em que o negro encontra-se. Segundo os dados da sua pesquisa, torna-se necessário:

— Vivenciar o sentimento de fazer parte de um grupo; Experienciar os episódios de discriminação racial, narrando o fato e identificando os sentimentos a eles associados; Partilhar as histórias de vida, num clima de aceitação e empatia; Resgatar a história do negro, suas raízes e cultura; Identificar figuras do grupo negro que se projetaram...Contatar e divulgar estas pessoas que serviram como modelos...; Desfazer a visão estereotipada do negro, começando a concebê-lo como diferente e não deficiente; gostar de ser negro (p.77).

Uma identidade negra positiva, a partir destas e outras práticas, poderá ser construída na medida em que os grupos negros modificam as imagens negativas que absorveram sobre si mesmos.

Para que essa identidade possa concretizar-se é necessário que haja o conhecimento do seu *eu* enquanto descendente de um povo e enquanto pessoa humana, dotada não de diferenças, como é apontado por Montes, pois estaríamos tomando um *outro* como padrão de comparação, mas como ser dotado de especificidade cultural e humana.

A especificidade é característica que foge às representações eleitas para referência positiva ou negativa de qualquer grupo. Representa aspecto que todos os humanos possuem e que os torna especialmente irrepetíveis enquanto seres humanos.

Ao lado da especificidade humana, encontramos, também, a especificidade de cada grupo social, que equívale a características peculiares à descendência e cultura de cada um, o que caracteriza uma situação de identidade coletiva.

Essas questões relacionadas com a especificidade de um grupo, devem ser tomadas como fatores internos na construção de uma identidade negra positiva, servindo também, diante da conjuntura racista do Brasil, como estratégia política de afirmação desse grupo humano na conquista da melhoria da qualidade de vida de seus membros.

Mas o ideal, certamente, para um momento posterior a esse, seria não o respeito as diferenças, mas a compreensão e respeito à diversidade humana em todos os sentidos, porque a especificidade de um grupo não pode ser tomada como cristalizada. Tais características, uma vez que perpassam por aspectos culturais, estão sujeitos a constantes interações com os pertencentes de outros grupos.

Falar em construir uma identidade que tenha como referência interna a afrodescendência é uma possibilidade que nos parece mais coerente, uma vez que desse aspecto são herdados os pontos em comum que caracterizam pessoas negras.

A própria identidade africana, antes do contato com nações européias, foi caracterizada como *identidade étnica e não racial*. Externamente, uma nação se percebia diferente de outro grupo, também africano, e internamente semelhante em termos físicos e culturais a membros de seu mesmo grupo.

A idéia de africanidade como um todo homogêneo só surgiu com a dispersão das várias nações em territórios diferentes ao da África obrigando aos filhos do referido território, a desenvolverem estratégias para aproximação e resistência contra um inimigo comum, o colonizador. São exemplos, as manifestações de resistência negra desenvolvidas nas senzalas, como a criação de uma linguagem comum entre povos de várias etnias e a união de costumes religiosos, entre outras.

As representações generalizadas dos povos da diáspora ocorreu por ação do escravocrata, que o denominou não pela sua relação étnica, mas pelo fator de ligação geral, referente a concepção de raça (como características fenotípicas) e da origem territorial (continente africano).

IV CAPÍTULO

As Representações Sociais sobre o Negro nos Discursos de Pessoas Negras

A partir de uma base teórico-metodológica no estudo centrado no processo de elaboração das representações, desenvolvido por Spink (1997), voltado para a compreensão de teorias na interface entre explicações cognitivas, investimentos afetivos e demandas concretas derivadas das ações no cotidiano, aplicamos entrevistas semi-estruturadas a um grupo de três pessoas de identidade negra, para compreendermos como ocorre a elaboração de representações positivas do negro no imaginário de pessoas dessa identidade.

As pessoas escolhidas para participarem como informantes das entrevistas foram uma pesquisadora da temática das relações raciais no Brasil, um militante de uma entidade, que teve papel destacado no processo de luta por mudança de representações positivas do negro, entre o final da década de 70 até os anos 90 e uma técnica em educação que ocupa um cargo de direção no Ministério da Educação.

Embora estejamos trabalhando com entrevistas que apresentam conhecimentos resultantes de estruturas da subjetividade, dos sujeitos informantes, tomamos o cuidado de considerar o contexto em que tais estruturas foram elaboradas, uma vez que concebemos que as representações sociais são produtos sociais.

Sendo assim, apresentaremos o resultado desse procedimento de emprego e análise de entrevistas em duas partes: a primeira consiste em análise individual de cada discurso e a segunda consiste em apresentar as representações do negro que emergiram.

Uma abordagem geral sobre as representações que emergiram nas entrevistas

Entrevista A

A participante da entrevista “A” é funcionária do Ministério da Educação há 18 anos e ocupa pela primeira vez um cargo de chefia nessa instituição. Não é militante do Movimento Negro, possui identidade negra e desenvolve ações voltadas para a melhoria das condições de vida de seu grupo étnico através do seu cargo no Ministério.

O que se percebeu no discurso é que os temas emergentes, embora possuam uma relação com os temas indicados por nós, representavam a expressão das vivências da entrevistada, em especial aqueles relacionados com o cargo que ela ocupa. Pode-se perceber tal questão pela observação do quadro abaixo, em que apresentamos a frequência de posicionamentos que aparecem no discurso analisado:

Tabela 1 - Temas que emergiram e a frequência de posicionamentos da entrevista “A”

TEMAS	Nº de posicionamentos	%
01- Representações sociais do negro	01	4,5
02- Representação social do negro e Movimento Negro	02	9
03- O que falta mudar	03	14
04- Negro e posição de comando	08	36
05- Negro e o Governo	01	4,5
06- Investimentos afetivos (eu)	07	32
Total	22	100 ²⁶

Em geral, o que se pode perceber na entrevista da participante “A” é que ela centra seu discurso em dois itens que, juntos, correspondem a 68% do total de referências. Ou seja, a informante conduziu mais da metade de seu discurso explicando como se comportam os negros que assumem cargos de poder e como ela, em especial, se comporta em um desses cargos. Os outros 33 % de referências

²⁶ Valores submetidos a arredondamento.

ficam distribuídos entre as temáticas 01, 02, 03, e 05, revelando um percentual baixo de posicionamentos.

As quatro temáticas que apresentam menor número de posicionamentos são as que estão mais voltadas para responder as questões que propusemos no roteiro de entrevistas. Elas contêm informações que revelam a relação entre elementos cognitivos, por apresentarem conteúdos históricos e sociais, conhecidos pelos negros que assumem uma identidade negra, nos moldes do que vem sendo anunciado pelo Movimento Negro Brasileiro; e práticas do cotidiano, por conterem relatos da informante do que tem observado no seu dia-a-dia de trabalho em um órgão do Governo. Resumindo, as idéias expostas nas temáticas 01, 02, 03, 05 podem ser apresentadas da seguintes forma:

Para a entrevistada houve mudança de representação do negro, o que pode ser percebido na nova forma com que aparecem no livro didático. Essa mudança é consequência da ação dos movimentos sociais negros. Mesmo assim, ela declara que não se envolve muito com esses movimentos por eles serem desunidos, nada fazerem para aglutinar as pessoas negras, e por estarem mais voltados para a discordância do que para o fazer alguma coisa concreta que traga benefícios para os negros pobres. Segundo ela o Governo, por sua vez, só demonstra preocupações com o negro em eventos de datas comemorativas, principalmente no 13 de maio.

As temáticas 04 e 06, que ocupam 68% de posicionamentos no discurso, apresentam-se impregnadas de relatos de práticas do cotidiano profissional da informante; e investimentos afetivos, quando ela se considera diferente dos outros negros ao relatar sua prática comprometida a ajudar os negros pobres. O quadro 8 ilustra o contraste entre esses dois posicionamentos que ocupam a maior parte do discurso nessa entrevista:

Quadro 8 - Contraste no relato da entrevistada “A” entre seu comportamento e de outros negros que desempenham funções em cargos de comando no Governo

NEGROS EM POSIÇÃO DE COMANDO	EU ²⁷
São poucos que ocupam posição.	Só após 18 anos no Ministério é que passei a ocupar um cargo. Sou a única negra que ocupa cargo no Ministério da Educação.
Têm pouca preocupação em fazer com que os outros negros ascendam profissionalmente.	Proponho coisas em relação à comunidade negra, mas sou uma voz sozinha aqui dentro.
Nem um pouco preocupados com a grande quantidade de negros analfabetos.	Desenvolvo um trabalho com Terras de Remanescentes em 12 municípios, convidei outros órgãos.
Acham que trabalhar para alfabetizar negros de Terras Remanescentes é muito pequeno, não tem repercussão política.	Estou preocupada em fazer o pessoal das Terras Remanescentes ler, escrever, se orientar no mundo e dominar as Quatro operações.
Abandonam a população negra sob o discurso de manter a cultura.	Eu gostaria que tivesse capacitação voltada para a cultura negra, mas cadê o respaldo de alguém para ajudar a fazer?
Todo mundo vai lá fazer tese, tem gente no exterior trabalhando com isso, mas o que eu levei de volta? Lá tem uma escola? Lá tem algum projeto de alfabetização? Lá tem alguma coisa concreta?	É um trabalho de formiguinha, é o caminho que estou seguindo porque é o que estou tendo condições de fazer. É um trabalho pequenininho que traz resultados para a população.
Não pressionam o Governo... não gostam de coisa de Governo...	

Lendo o contraste entre as idéias apresentadas pela informante “A” sobre os outros negros que participam de cargos no Governo, fica patente que os negros não são um grupo homogêneo. Se por um lado, a representação da participante revela que quando alguns membros desse grupo chegam ao poder se esquecem dos que estão excluídos socialmente, por outro lado, revela, também, que existem os que, mesmo contando com pouca força e poucos aliados, fazem alguma coisa em prol dos que estão à margem da cidadania.

Como podemos observar, a participante apresenta uma representação do que é o negro formada por um conjunto de categorias conforme a posição social (figura 1). Aparecem negros que são participantes de uma classe média, tendo em vista que ocupam posições de comando, participam de Movimento Negro, possuem instrução, já que escrevem teses, vão estudar no exterior e negros pobres que são analfabetos e abandonados à sua própria sorte.

Enquanto possuidora de uma identidade negra e participante de um cargo de comando no Governo, a informante “A” diferencia-se dos elementos do

²⁷ O EU usado no quadro representa um tema que emerge na entrevista, o qual indica a existência de investimentos afetivos. As falas que aparecem nesse tema são trechos do discurso da entrevistada “A”, quando se refere a si própria.

primeiro grupo, quando os caracteriza como despreocupados com a situação dos negros pobres que são a maioria, já que poucos encontram-se em posição de discutir alguma coisa, apresentando que, embora esteja sozinha nessa luta, dentro de uma estrutura de Governo, tem feito alguma coisa para promover a melhoria de vida de outros negros. *de um Deputado Federal de esquerda.*

Quando a entrevistada diz que os negros que estão em posição de comando não fazem nada para que outros negros ascendam profissionalmente, não pressionam o Governo para adquirir benefícios para a comunidade negra em geral, e comenta a sua ação dentro de seu cargo, mesmo estando desenvolvendo um trabalho “pequeno”, ela demonstra não considerar a possibilidade, ou a obrigação do Governo em promover a melhoria da qualidade de vida da população negra, indicando que o papel de luta por conquistas para esse segmento deve ser desempenhado por membros desse mesmo grupo.

Tabela Sobre o Governo, demonstra ter observado que este não tem interesse real em executar coisas que interessem aos negros, porque só age em eventos de datas comemorativas para mostrar que se preocupa com essa população. Para a informante, cabe aos negros pressionarem o Governo, mas quem está fazendo parte de posições de comando não faz isso, preocupa-se mais com sua vida particular, com sua promoção.

As temáticas 01, 02, 04, 05 e 06 foram pouco exploradas no conjunto do discurso, atingindo cerca de 59% do total de referências dentre as informações contidas, em contrapartida, a temática 03 atinge quase a metade, 41 % do texto do discurso do informante da entrevista. Esse fato parece ocorrer devido as lutas do Movimento Negro ser a que existe de mais próxima da realidade do informante. Por esse é seu campo de atuação como militante político de Movimento Social e é esse seu campo de atuação profissional, uma vez que atualmente, é assessor político de um deputado que tem como bandeira de luta a melhoria das condições de vida da população negra, entre outras, pela via legislativa.

¹⁸ Valores apresentados e arredondados.

Entrevista B

O informante “B” foi militante destacado do Movimento Negro Unificado, é jornalista, desenvolve trabalhos na área de discussão sobre as relações raciais. Atualmente, é assessor de um Deputado Federal de esquerda.

A reflexão desenvolvida na sua entrevista girou em torno de informar sobre a trajetória de lutas do Movimento Negro no Brasil, no que diz respeito a mudanças no campo da educação. Sendo assim, seu discurso é demarcado pela ocorrência de elementos cognitivos, baseado em dados da história do Movimento Negro Brasileiro.

A tabela abaixo apresenta os temas emergentes na entrevista e a frequência de referências de cada um no decorrer do discurso:

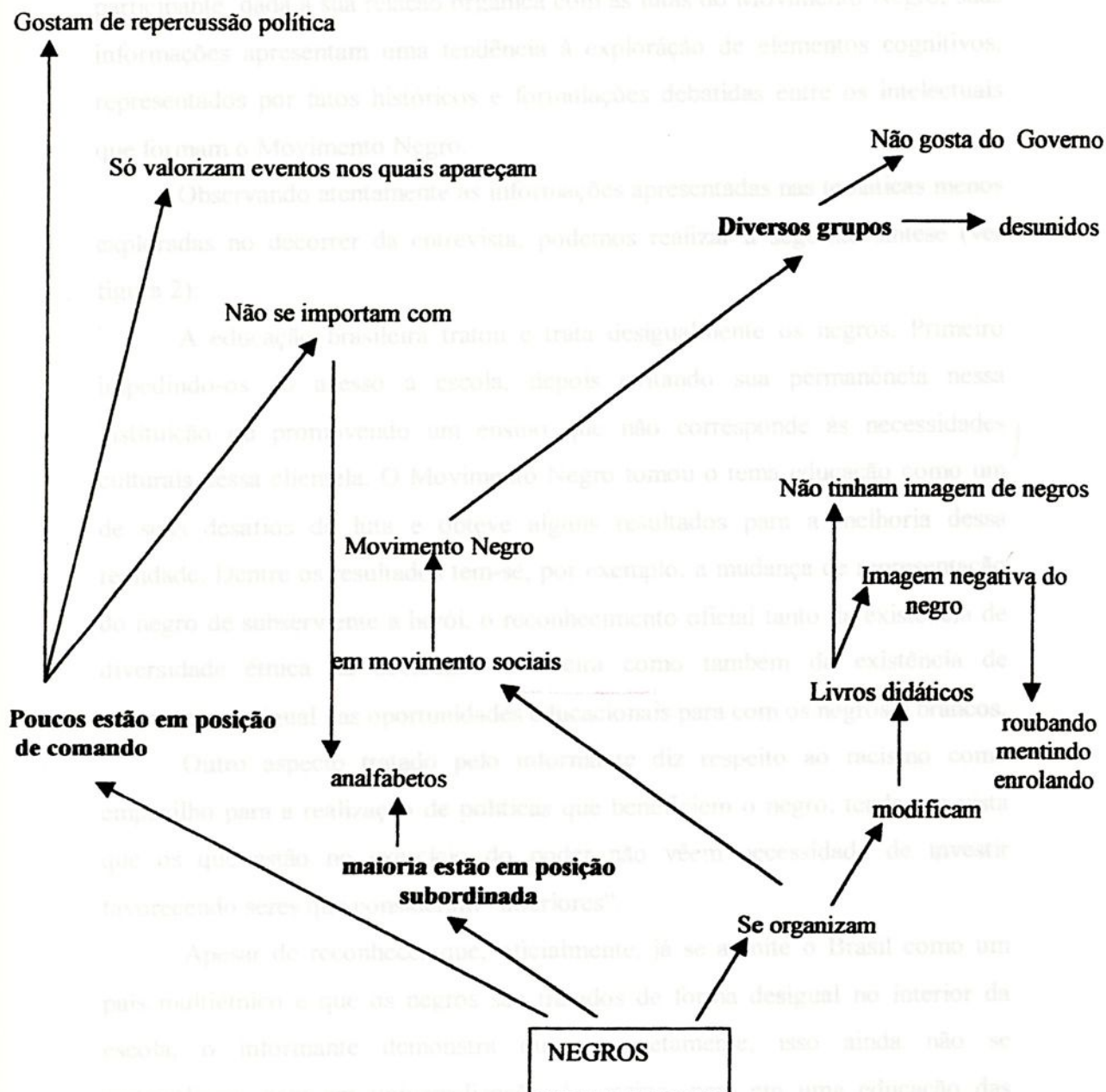
Tabela 2- Temas emergentes e frequência de posicionamentos no discurso do entrevistado “B”

TEMAS	N.º de posicionamento	%
01- Trajetória das representações sociais do negro	02	12
02- Representações sociais do negro e Movimento Negro	03	17
03- Movimento Negro e educação	07	41
04- Educação brasileira e o negro	02	12
04- Conquistas	01	6
06- Racismo e políticas públicas	02	12
Total	17	100 ²⁸

As temáticas 01, 02, 04 ,05 e 06 foram pouco exploradas no conjunto do discurso, atingindo cerca de 59% do total de referências dentre as informações contidas; em contrapartida, a temática 03 atinge quase a metade, 41 % do texto do discurso do informante da entrevista. Esse fato parece ocorrer devido às lutas do Movimento Negro ser o que existe de mais próximo da realidade do informante. Foi esse o seu campo de atuação como militante político de Movimento Social e é esse seu campo de atuação profissional, uma vez que atualmente, é assessor político de um deputado que tem como bandeira de luta a melhoria das condições de vida da população negra, entre outras, pela via legislativa.

²⁸ Valores submetidos a arredondamento.

FIGURA 1: REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO NEGRO NO DISCURSO DE UMA TÉCNICA EM EDUCAÇÃO DE IDENTIDADE NEGRA



LEGENDA:

Quem é o negro?

A posição social do negro.

Embora o discurso esteja massivamente vinculado à prática de vida do participante, dada a sua relação orgânica com as lutas do Movimento Negro, suas informações apresentam uma tendência à exploração de elementos cognitivos, representados por fatos históricos e formulações debatidas entre os intelectuais que formam o Movimento Negro.

Observando atentamente as informações apresentadas nas temáticas menos exploradas no decorrer da entrevista, podemos realizar a seguinte síntese (ver figura 2):

A educação brasileira tratou e trata desigualmente os negros. Primeiro impedindo-os do acesso à escola, depois evitando sua permanência nessa instituição ou promovendo um ensino que não corresponde às necessidades culturais dessa clientela. O Movimento Negro tomou o tema educação como um de seus desafios de luta e obteve alguns resultados para a melhoria dessa realidade. Dentre os resultados tem-se, por exemplo, a mudança de representação do negro de subserviente a herói, o reconhecimento oficial tanto da existência de diversidade étnica na sociedade brasileira como também da existência de tratamento desigual nas oportunidades educacionais para com os negros e brancos.

Outro aspecto tratado pelo informante diz respeito ao racismo como empecilho para a realização de políticas que beneficiem o negro, tendo em vista que os que estão no exercício do poder não vêem necessidade de investir favorecendo seres que consideram “inferiores”.

Apesar de reconhecer que, oficialmente, já se admite o Brasil como um país multiétnico e que os negros são tratados de forma desigual no interior da escola, o informante demonstra que, concretamente, isso ainda não se materializou, nem em universalização do ensino, nem em uma educação das crianças para respeitar diferenças raciais.

Pela síntese interpretada das temáticas de menor incidência de argumentos no discurso em questão, o entrevistado deixa emergir uma representação de escola oficial brasileira que, historicamente, não serviu e nem tem servido bem ao grupo social negro, antes, sendo útil para a manutenção das discrepâncias sociais vividas nesse país.

Quando o participante explora idéias sobre as desigualdades educacionais no Brasil para com os negros, tanto em relação ao acesso, quanto em relação à permanência e ao tratamento discriminatório e quando faz referência ao racismo nas mentalidades de autoridades que, além de considerar os negros inferiores não vêem necessidade de criar e executar políticas públicas que beneficiem esse setor, percebemos que o entrevistado revela um descontentamento com as autoridades públicas por não estarem cumprindo esse papel social. Para ele, o papel de promover melhoria das condições de vida dos negros no Brasil é do poder público.

A temática 03 contém informações sobre a trajetória do Movimento Negro na luta por uma educação que contemple as necessidades da população negra. O entrevistado arrola experiências desenvolvidas como objetivo de mudar as práticas escolares discriminatórias a negros, na área do currículo, livro didático, revisão histórica, experiências de assessoria pedagógicas no interior de escolas, além de palestras para a comunidade escolar.

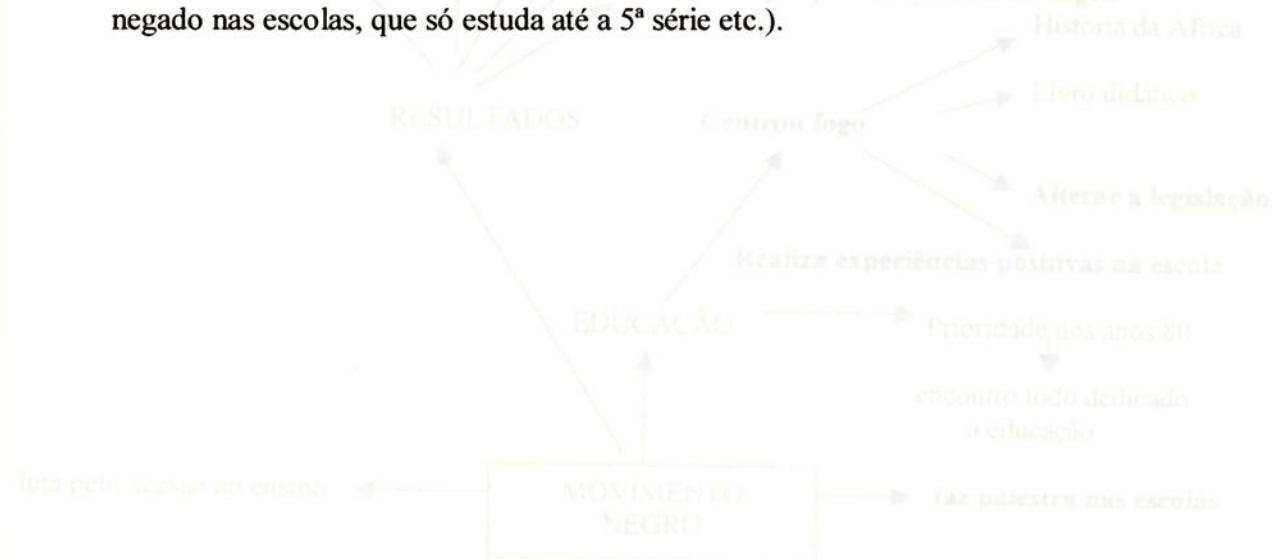
Se o informante revela-nos que o poder público deveria promover melhoria nas condições escolares para negros, o Movimento Negro, que é o seu principal enfoque durante o discurso, surge como a organização dos negros que vai agir para fazer o Governo cumprir seu papel social em relação aos negros.

Como podemos perceber, mesmo não estando explícita a representação do negro no discurso do entrevistado “B, uma vez que ele se reporta quase exclusivamente para uma representação do Movimento Negro Brasileiro, podemos inferir que o negro em seu discurso recebe a seguinte representação (figura 2):

O negro aparece numa perspectiva de agrupamento em movimentos sociais, sendo aquele que denuncia tratamento desigual na escola, desenvolve atividades visando a mudança de relações, é alguém ativo que se organiza e modifica representações negativas. Ele dá palestra em escolas, revisa a história, atua no sistema legislativo, desenvolve pesquisas, denuncia e altera representações em livros didáticos e exige maior acesso e permanência de seu grupo nas escolas oficiais. Também, aparece um negro que não ultrapassa a 5ª série do ensino

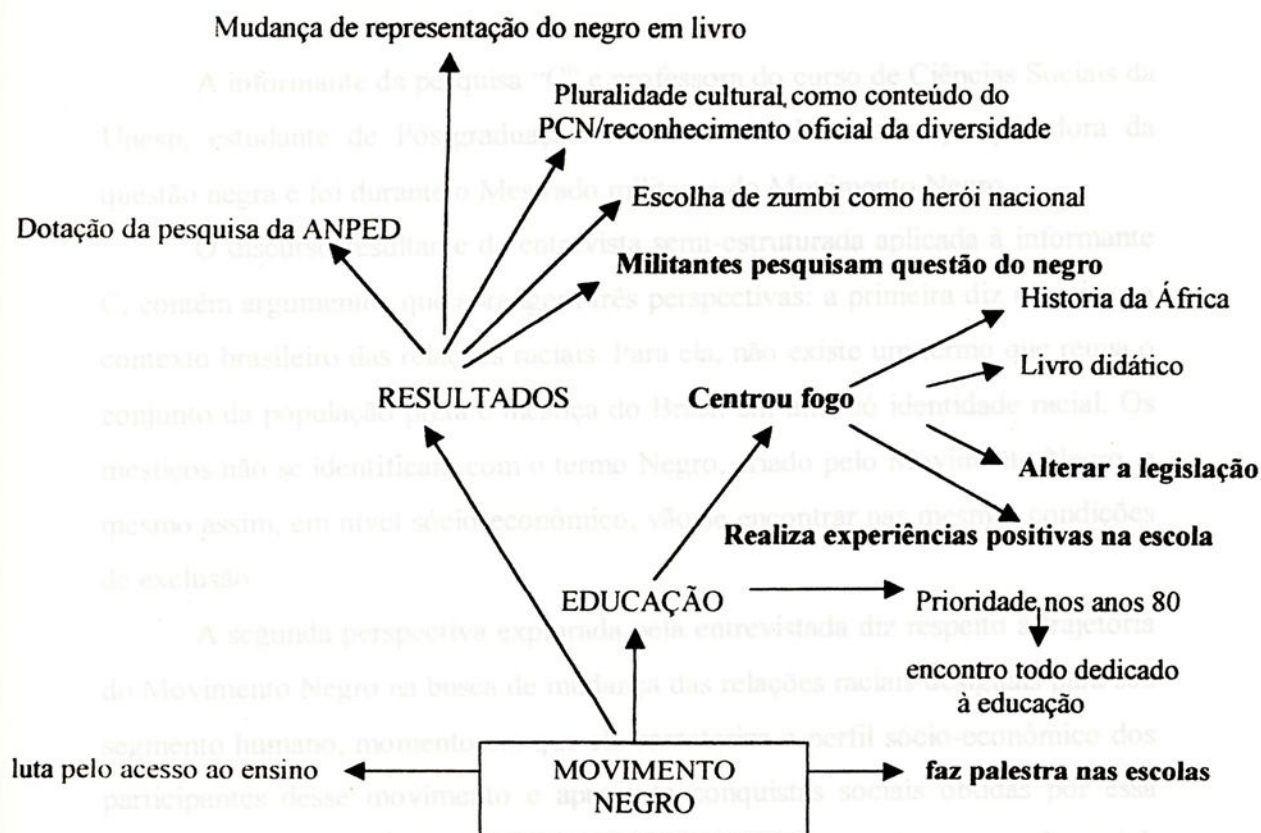
fundamental e o que não tem acesso à escola ou, se tem, não conhece a sua verdadeira história e não tem suas diferenças respeitadas.

Assim, emerge uma representação do negro com dois perfis de escolaridade: um grupo com escolaridade mais ou menos elevada (realizam revisão da história, assessorias, palestras e outras atividades que requerem escolarização) e um grupo com baixo nível de instrução (que tem seu acesso negado nas escolas, que só estuda até a 5ª série etc.).



LEGENDA
Quem é o negro?
As conquistas do Movimento Negro.

FIGURA 2: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO NEGRO NO DISCURSO DE UM MILITANTE DO MOVIMENTO NEGRO.



LEGENDA: *ênfase no Movimento Negro*

Quem é o negro?

As conquistas do Movimento Negro.

Entrevista C

A informante da pesquisa “C” é professora do curso de Ciências Sociais da Unesp, estudante de Pós-graduação em nível de doutorado, pesquisadora da questão negra e foi durante o Mestrado militante do Movimento Negro.

O discurso resultante da entrevista semi-estruturada aplicada à informante C, contém argumentos que abrangem três perspectivas: a primeira diz respeito ao contexto brasileiro das relações raciais. Para ela, não existe um termo que reúna o conjunto da população preta e mestiça do Brasil em uma só identidade racial. Os mestiços não se identificam com o termo Negro, criado pelo Movimento Negro, e mesmo assim, em nível sócio-econômico, vão se encontrar nas mesmas condições de exclusão.

A segunda perspectiva explorada pela entrevistada diz respeito à trajetória do Movimento Negro na busca de mudança das relações raciais desiguais para seu segmento humano, momento em que ela caracteriza o perfil sócio-econômico dos participantes desse movimento e apresenta conquistas sociais obtidas por essa instância da sociedade civil, embora indique que o discurso dessa camada social, que apresenta uma prática política reivindicatória, represente mais os interesses de uma classe média negra do que da grande maioria da população preta e mestiça.

A terceira perspectiva explorada pelo discurso da entrevistada está centrada no nível individual, a vivência com a problemática do negro na sociedade brasileira. Tal perspectiva é ilustrada por depoimentos da sua história de vida dentro dos dois níveis trabalhados anteriormente: o contexto brasileiro e a vivência no Movimento Negro.

Os elementos cognitivos vão aparecer na retórica da primeira e da segunda perspectiva trabalhada pela entrevistada, utilizando-se de informações estatísticas, históricas e conceituais. Os elementos da prática vão se destacar principalmente na terceira perspectiva exposta, momento em que vão emergir, também, significativos investimentos afetivos no relato da sua história pessoal.



Essas perspectivas sobre as quais nos referimos anteriormente vão aparecer em sete temas que emergiram na entrevista com as seguintes distribuições de frequência de aparição durante o desenvolvimento da entrevista:

Tabela 3 - Temas emergentes e frequência no discurso da entrevistada "C"

TEMAS	N ° de posicionamento	%
01- Representações sociais do negro	04	14.5
02- Representações sociais do negro e vida material	01	3.5
03- Movimento Negro no Brasil	06	21.5
04- Limitações	02	7
05- A cor do Brasil	02	7
06- Identidade negra e racismo	07	25
07- Eu	06	21.5
Total	28	100 ²⁹

A frequência de referência a cada tema pode ser organizado em três grupos para possibilitar a análise. O primeiro grupo pode ser formado pelos temas 02, 04, 05 que são os menos explorados pela entrevistada e que somados correspondem a 17, 5% do total do discurso.

Nestes temas, a entrevistada revela que mesmo tendo ocorrido mudanças de representações da imagem do negro na sociedade brasileira, essa mudança não lhe parece ter implicado em transformação da qualidade de vida do contingente de pretos e pardos. A fundamentação utilizada pela informante para justificar essa afirmativa é encontrada nos dados do IBGE.

Para a entrevistada, a grande confusão que existe no Brasil sobre a cor da população mestiça revela a dificuldade da população de auto-identificar-se. O Movimento Negro, por sua vez, segundo ela, tenta considerar todos os mestiços na categoria "negro". Contudo, esse discurso de identidade racial negra parece não seduzir a massa da população mestiça, sendo apropriado basicamente para um reduzido número de participantes de uma classe média negra.

O segundo grupo que podemos formar é composto pela temática 01, em cuja frequência de emergência durante a entrevista corresponde a 14,5% do discurso. Os elementos que vão demarcar as informações contidas no discurso são de ordem cognitiva. Argumentos históricos são utilizados para demonstrar que houve mudança de representação do negro na sociedade brasileira. Segundo a

²⁹ Valores submetidos a arredondamento.



entrevistada, alguns fatos vão possibilitar a ação política do Movimento Negro em prol da mudança das representações:

- Retomada da abertura política entre as décadas de 70 e 80
- Aparecimento de revistas negras e grupos afros
- Influências do Movimento de Negritude originado na África

As temáticas de maior número de referências são as 03, 06, 07, o equivalente a 68% do total do discurso, portanto esse grupo de temáticas corresponde à maior parte da entrevista. As questões expostas pela informante, neste grupo, revelam a presença de elementos práticos, cognitivos e afetivos. Os elementos cognitivos são os mais evidentes, uma vez que a informante apresenta as informações por meio de suas experiências profissionais e étnicas. Se observarmos, por exemplo, o que a entrevistada apresenta sobre a trajetória do Movimento Negro e sobre a sua trajetória pessoal, veremos que os argumentos referentes à segunda questão revelam-se como exemplo da primeira. Ou seja, quando fala de si mesma confirma o que apresenta sobre a trajetória do Movimento Negro, demonstrando esse percurso a partir de uma perspectiva individual. Vejamos mais claramente isso, observando o quadro abaixo:

Quadro 9- A trajetória do Movimento Negro e os reflexos na vida da informante “C”

Movimento Negro	Eu
Os movimentos negros se confluem. A gente percebe que o negro começou a falar muito dele e conta a história do negro por ele mesmo.	Decidi pesquisar a questão do negro a partir da tomada de consciência de que o negro poderia falar de suas próprias coisas porque tem condições de falar de forma mais apropriada.
Sem o Movimento Negro jamais a gente teria condições de rever qualquer coisa.	Depois da Graduação fui fazer o Mestrado e tive contato com o Movimento Negro. Realizamos vários eventos. Esse foi um momento de resgate. Aprendi sobre a História africana, influência do movimento de Libertação da África e a História do Movimento Negro.
O Movimento Negro permite que o negro se enxergue de forma positiva. É o momento de tomada de consciência.	Estudar a questão do negro permite que eu me conheça melhor e tenha clareza de qual foi a trajetória do meu povo e como é que ele se desenvolveu no Brasil, permitindo recontar a História de uma outra forma.
A trajetória de mudança de representação do negro na sociedade brasileira se deve e muito ao Movimento Negro.	
O Movimento Negro permite que outras pessoas se encontrem e se percebam.	Levo a questão para ser discutida com aluno, grupo de educadores negros, no Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania. Tenho a tarefa de resgatar a auto-estima.
O Movimento Negro do final da década de 70 tem um valor inestimável, construiu o termo negro, que é um termo de conotação política muito forte.	A relação com o Movimento Negro foi extremamente positiva. Militei na oposição da entidade IPCN. Percebi que o Movimento Negro tinha suas limitações, que reivindicava e dialogava coisas para um conjunto da classe média negra..

FIGURA 3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO NEGRO NO DISCURSO DE UMA PESQUISADORA

Observando o quadro acima, podemos perceber claramente a relação entre o Movimento Negro e a trajetória da entrevistada.

Analisando a representação do negro que emerge no discurso da entrevistada (figura 3), podemos dizer que negro é o elemento humano que possui identificação com a África, identidade com comida, orgulho dos ancestrais, identificação de ritmo e timbre de voz no mundo todo.

Os negros também aparecem sob a perspectiva de dois grupos sociais, em se tratando de classe. Existe uma classe média negra, que se organizou em entidades de Movimento Negro, elaborou o termo negro para auto-identificar-se e reivindicar coisas que beneficiem os membros de seu grupo; certamente coisas que interessam mais à classe média. Esse grupo parece pequeno e pouco aglutinador, em função de suas reivindicações, e de não conseguir seduzir a população mestiça e negra em geral para se auto-identificarem dessa maneira.

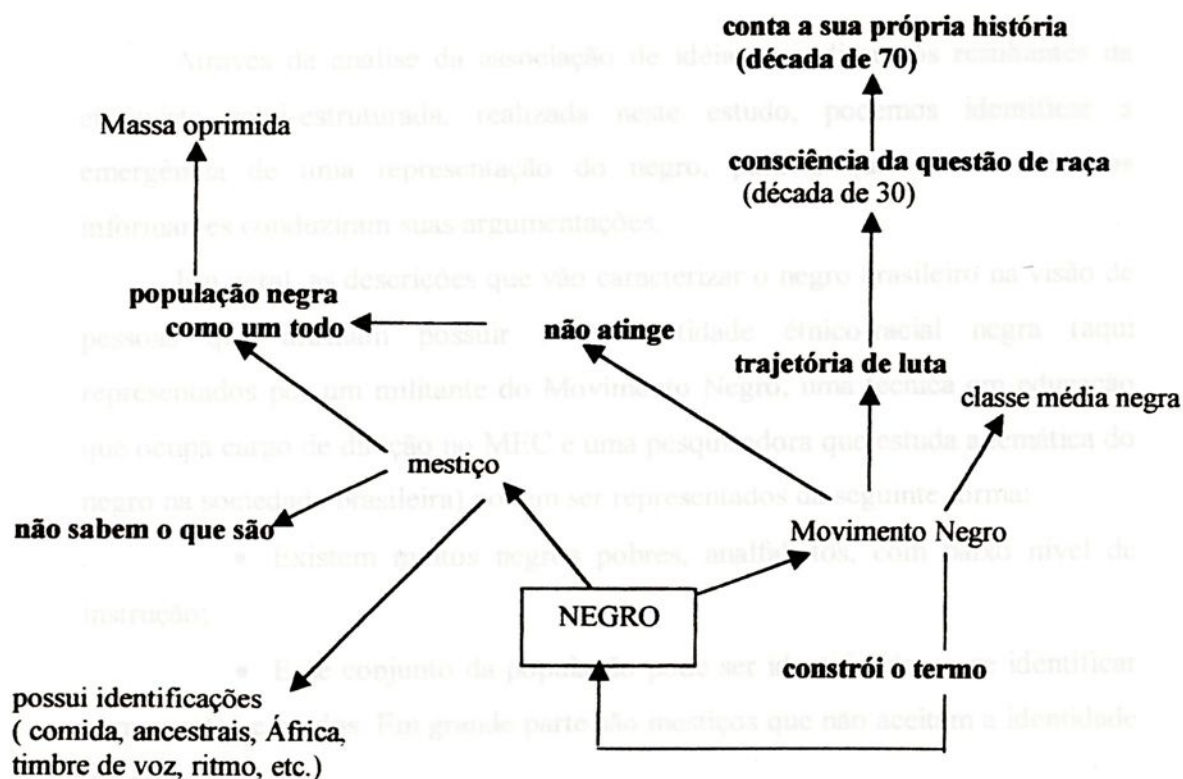
O outro grupo é formado por uma grande maioria da população que é preta e mestiça; não tem uma identidade racial consciente e vive nas piores condições de vida material.

LEGENDA

Quem é o negro?

Qual é a realidade do negro?

FIGURA 3: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO NEGRO NO DISCURSO DE UMA PESQUISADORA DAS QUESTÕES RACIAIS DE IDENTIDADE NEGRA



LEGENDA:

Quem é o negro?

Qual é a realidade do negro?

As representações sociais do negro que emergiram nas entrevistas e suas origens

Através da análise da associação de idéias dos discursos resultantes da entrevista semi-estruturada, realizada neste estudo, podemos identificar a emergência de uma representação do negro, para a qual quase todos os informantes conduziram suas argumentações.

Em geral, as descrições que vão caracterizar o negro brasileiro na visão de pessoas que afirmam possuir uma identidade étnico-racial negra (aqui representados por um militante do Movimento Negro, uma técnica em educação que ocupa cargo de direção no MEC e uma pesquisadora que estuda a temática do negro na sociedade brasileira) podem ser representados da seguinte forma:

- Existem muitos negros pobres, analfabetos, com baixo nível de instrução;
- Esse conjunto da população pode ser identificado ou se identificar como pretos e pardos. Em grande parte são mestiços que não aceitam a identidade “negra”;
- Em geral esta população encontra-se vivenciando as piores formas de exclusões sócio-econômicas;
- Existe uma classe média negra;
- Poucos negros encontram-se em posição de poder ou cargos de comando;
- As pessoas que estão ocupando cargos não se preocupam com a ascensão profissional de outros negros, antes se preocupam com as suas promoções e gostam de badalações;
- Alguns negros se organizam em grupos de movimentos sociais para reivindicar benefícios para as camadas negras no Brasil;
- O Movimento Negro tem reivindicado muito mais coisas para uma classe média negra do que para a maioria da população;
- A classe média negra estuda, se organiza, protesta, modifica representações.

Como podemos ver, no imaginário dos informantes da pesquisa os negros brasileiros não estão reunidos em um único grupo homogêneo. Pelo contrário, estão divididos em duas classes sociais (média e baixa) e em dois grupos de cor (pretos e pardos). A grande maioria está na camada pobre e a minoria está na classe média. Alguns negros possuem identidade racial, outros não sabem qual é a sua identidade. O Movimento Negro é uma expressão da organização dos negros em prol de benefícios sociais. Os benéficos são, muitas vezes, interesses da classe média negra.

A apresentação do negro no imaginário dos informantes, embora algumas vezes se diferenciem, como se pode confirmar nas entrevistas de cada informante, possui uma mesma forma de caracterização. Seria interessante percebermos a origem dessa representação.

Como as representações sociais são elaborações que emergem no psiquismo dos indivíduos, a partir de elaborações coletivas que vão ocorrer no mundo exterior (Spink, 1997), podemos dizer que podem ser duas as origens da representação do negro no imaginário dos entrevistados: o Movimento Negro e as vivências do cotidiano dos informantes.

O Movimento Negro por ser o organismo que irradia representações do negro resgatando as influências e os valores da cultura africana busca aglutinar todos os negros a partir de um discurso da identidade positiva. Com a ascensão de uma classe média negra que passou a ocupar espaços sociais, ou, pelo menos, que passou a possuir capacitação ou instrução para assumir esses espaços, há a incorporação dos discursos de valorização do negro e esses sujeitos vão se aproveitar da brecha deixada pelo discurso de democracia racial e vão exigir que essa democracia se concretize possibilitando a livre circulação destes negros nos diversos espaços sociais. Um exemplo desse processo ocorre com a formação de uma classe média consumidora que passa a desejar do mercado um tratamento específico com relação à produção e distribuição de produtos voltados para as necessidades desse público.

Os participantes da nossa pesquisa demonstram ter sofrido influência do Movimento Negro, podendo ser caracterizados como indivíduos da classe média

negra que tiveram acesso ao espaço escolar e acadêmico, local em que as idéias do Movimento Negro Brasileiro circulou por meio de palestras, seminários e pesquisas. Embora uma das entrevistadas não tivesse declarado ter militado no Movimento Negro, ela revela que possui contato com pessoas do segmento, além de reproduzir a discussão que o movimento trava em torno da identidade negra. Revela também que possui essa identidade e que em função disso procura ajudar os demais negros que estão sujeitos à exclusão social.

Outro fator a que podemos atribuir à origem das representações que os informantes das entrevistas apresentaram, neste trabalho, pode ser as vivências do cotidiano. Tanto nos espaços de trabalho, como foi o caso da entrevistada “A”, como na vivência do Movimento Negro, como é o caso das entrevistas “B” e “C”, os informantes revelam representações construídas a partir da prática do cotidiano.

Foi no cotidiano de trabalho da entrevistada “C” que a mesma encontrou elementos para denunciar que os poucos negros ocupam espaços de decisão e que quando estão em condições de propor alguma coisa para benefício dos que estão à margem do sistema social, em geral, voltam-se para seus próprios interesses. Também foi nas práticas cotidianas que a entrevistada “C”, referindo-se ao tempo em que fazia parte de uma entidade do Movimento Negro, demonstra ter percebido que as reivindicações estavam mais próximas dos interesses da classe média, que desejava circular e consumir livremente no contexto brasileiro.

Quando as entrevistadas fazem referência a essa questão a apresentam como uma crítica à prática social de negros com maior poder econômico. O que revela que de certo modo possuem um ideal de negro o qual a realidade não confirmou. Um negro intelectual orgânico aos interesses da maioria necessitada, um negro que estuda e se volta para o debate das questões que envolvem o seu grupo, um negro que trabalha e conduz suas ações para beneficiar os elementos de seu grupo étnico, enfim, um negro que, embora estando inserido numa realidade do sistema capitalista onde os interesses são voltados para satisfação individual das necessidades de consumo, vai se comportar em função de valores coletivos e igualitários.

Quando percebemos nos discursos dos entrevistados o compromisso em afirmar-se enquanto negros, mesmo sendo eles participantes de uma classe média, o que poderia significar uma adesão ao mito de democracia racial brasileira, concluímos sobre a importância do Movimento Negro na vida dos descendentes de africanos do Brasil. Tal importância pode ser destacada pela influência que esse movimento exerce (mesmo estando envolvido em uma série de contradições) contribuindo com a auto-aceitação, e portanto, melhora de auto-estima. Esse fator, embora possa parecer pouco importante funciona como o motor das ações que os negros vão desencadear visando influenciar outros negros a assumirem uma identidade negra positiva ou a realizar coisas que possam ser revestidas em melhoria da qualidade de vida de outros negros que estão em situação social inferior.

A entrevistada “A”, mesmo não se considerando uma militante de Movimento Negro e realizando críticas sobre esse movimento e aos demais negros que como ela desempenham funções de comando na estrutura do Governo demonstra assumir o compromisso, tal qual os militantes, de levar benefícios para as comunidades negras através do seu espaço de trabalho. Da mesma forma, entrevistada “C” indica sua preocupação em contribuir através do seu trabalho, (professora e pesquisadora) para que outros negros possam estudar, acreditarem em si próprios e melhorarem suas próprias vidas. O entrevistado “B”, apesar de orientar seu discurso de um modo pouco pessoal, demonstra que o seu trabalho profissional é inteiramente dedicado à luta contra o racismo demonstrando organicidade entre o seu fazer e o do Movimento Negro.

A partir da visualização do modo como os entrevistados pensam a necessidade de mudança da sociedade brasileira e procuram fazer algo em seu cotidiano que possa contribuir, mesmo que a longo prazo, com essas mudanças percebemos claramente adesão pessoal à dinâmica de ação do Movimento Negro Brasileiro que desenvolve suas ações em nível coletivo (de forma organizada enquanto Movimento Social) e individual (na atuação de sujeitos que assumem a identidade negra e procuram no seu dia-a-dia contribuir de alguma forma com as reivindicações e necessidades do conjunto maior da população negra).

A CAPÍTULO

A Representação Social sobre o Negro nas Propostas Curriculares de Estudos Sociais: Uma Abordagem Histórica

Em *Curriculos de História e política*, Katia Abou (1998) analisou documentos da disciplina "História do Brasil" na escola secundária e revelou que, em 1943 na ocasião em que o Instituto Histórico perguntou a seus sócios como se deveria escrever a História do Brasil, a resposta vencedora indicou que se deveria, em primeiro lugar, ajudar para a "unificação da pátria", enfatizando o papel dos portugueses no desenvolvimento da nação.

PARTE 3 A DISCIPLINA ESTUDOS SOCIAIS E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE OS NEGROS

A possibilidade para as práticas escolares, tendo em vista que desde a década de 30, quando se retoma a concepção de Estado Nacional e se tenta delimitar uma identidade nacional para o povo brasileiro, tal perspectiva torna-se uma importante estratégia para a construção do Estado Nacional. Isto pode ser percebido através do Plano Nacional de Educação de 1936 que indica ao ensino da história a função de trazer à luz o passado de todos os brasileiros, o fortalecimento do espírito de brasilidade, a formação da alma brasileira.

Pra mim, essa história não é bem assim

Pois não vejo erês, curumins

De mãos dadas brincando de paz.

É sim! essa história convém a quem faz

O poder tem heróis, mas não traz

O poder dos nossos ancestrais

Eh axé...axé...axé

Axé povo afro-tupy

Sou guerreiro, sou pajé

Sou quilombo, sou Zumbi.

(Trecho da música do carnaval 2000 do bloco afro Akomabu/MA)

V CAPÍTULO

A Representação Social sobre o Negro nas Propostas Curriculares de Estudos Sociais: Uma Abordagem Histórica

Em *Currículos de História e políticas*, Kátia Abud (1998) analisou programas da disciplina “História do Brasil” na escola secundária e revelou que, em 1943 na ocasião em que o Instituto Histórico perguntou a seus sócios como se deveria escrever a História do Brasil, a resposta vencedora indicou que se deveria, em primeiro lugar, atentar para a formação étnica, enfatizando o papel dos portugueses no descobrimento e na colonização.

A perspectiva assumida nos currículos dos anos quarenta não parece novidade para as práticas escolares, tendo em vista que desde a década de 30, quando se retoma a concepção de Estado Nacional e se tenta delinear uma identidade nacional para o povo brasileiro, tal perspectiva torna-se uma importante estratégia para a construção do Estado Nacional. Isto pode ser percebido através do Plano Nacional de Educação de 1936 que indica ao ensino da história a função de trazer à luz o passado de todos os brasileiros, o fortalecimento do espírito de brasilidade, a formação da alma e do caráter nacional.

Contudo, a busca do fortalecimento da unidade nacional por meio da valorização e disseminação da unidade étnica assumiu uma vertente preponderantemente eurocêntrica, uma vez que o elemento português foi tomado como o principal eixo de matriz cultural.

Sendo assim, parece-nos marcante a relação existente entre História e Identidade. Sabe-se, por exemplo, que historicamente a finalidade social da História tem sido a de fazer compreender o passado para construir a identidade nacional de um povo, criando a noção de pátria e o sentimento de patriotismo entre os cidadãos. Em se tratando do caso do Brasil, que foi constituído por diversas matrizes culturais, seria mais apropriado que se fortalecesse uma unidade

em que cada uma das matrizes seriam tomadas como a base de uma identidade construída no território brasileiro.

Neste caso, torna-se indispensável pensar sobre as seguintes questões: Se a finalidade social para a qual os conhecimentos históricos estão voltados não mudaram, teria mudado o modo de se conceber a identidade do povo brasileiro? Como estaria, ao longo do tempo, sendo sugerido o ensino de conteúdos que delineiam uma identidade brasileira? E por outro lado, se o que conduz as transformações significativas de uma disciplina escolar são as mudanças de seus objetivos e finalidades (Chervel, 1990), resta-nos questionar se realmente os objetivos e as finalidades dos Estudos Sociais também foram modificados, para que se justifique a substituição da sua siglas a partir dos anos 80.

Buscando refletir sobre estas questões verificaremos as mudanças e permanências nas representações negras enquanto uma das matrizes brasileiras de identidade nacional.

Deste modo, e a partir dos marcos consagrados pela historiografia dos Estudos Sociais, destacaremos nas indicações curriculares o peso e a representação dada, a cada época, ao segmento negro.

Décadas de 30 a 60

Durante os anos 30, os Estudos Sociais, conforme dissemos anteriormente, foram introduzidos no currículo da escola elementar do Distrito Federal quando Anísio Teixeira era o responsável pelo Departamento de Educação da Secretaria de Educação e Cultura.

Em 1934, foi publicado o livro intitulado *Programa de Ciências Sociais para a escola elementar*. Ele foi reeditado sucessivamente até 1955 e reaparece nos anos sessenta com o título *Estudos Sociais na Escola Primária*, com pequenas modificações (Nadai, 1988). O referido livro visava indicar orientações metodológicas, bibliográficas, de abordagem de conteúdos e de utilização de recursos didáticos para o ensino de Estudos Sociais a alunos do ensino normal e

professores. Sendo assim, esse material constituía-se em um Guia Curricular para o ensino da disciplina.

A partir desse livro é possível percebermos como se representou, pelo menos em nível discursivo, o negro na proposta pedagógica de Estudos Sociais daquela época. Considerando que o período foi extenso entre 30 a 60, não pretendemos fazer crer que apenas essa representação indicada no material analisado tenha existido, mas sim que essa foi uma das formas de apresentar o negro no contexto da escola brasileira, o que vai nos servir para a realização de procedimento comparativo com as representações de outras décadas.

O livro *Estudos Sociais na Escola Primária* (1964) publicado pelo INEP apresenta orientações didáticas para as quatro séries do ensino primário. A partir da análise do rol de conteúdos determinado para cada classe, percebemos que foi só na parte indicada para o ensino da 3ª série que o livro apresenta conteúdos sobre o negro. Essa abordagem está incluída no quarto capítulo que trata da “Formação do povo brasileiro e as contribuições das diversas etnias para a formação da cultura brasileira”.

O texto que referencia o negro explora as seguintes representações desse segmento humano:

- o negro foi o mais apropriado para o trabalho escravo;
- no continente africano havia culturas em estágios mais avançados do que outras;
- a África é um lugar de temperatura elevada, o que possibilitou ao negro maior adaptação no Brasil do que o português.

O texto possibilita uma imagem do negro associada à condição natural para a escravidão, ao mesmo tempo que estimula sentimentos de gratidão ao processo escravagista brasileiro, através da justificativa de que “...graças ao trabalho do negro escravo”(p. 139), houve prosperidade nas grandes propriedades rurais do Brasil. A idéia evidenciada é que se o negro não fosse escravizado não haveria prosperidade na lavoura brasileira. Por meio desse argumento justificam-se as atrocidades cometidas contra negros, já que se considera que eles foram

importantes e necessários para a prosperidade do Brasil. Tal coisa está atrelada à máxima de Maquiavel de que “os fins justificam os meios”.

Quando introduz a idéia de que na África existiram negros atrasados e evoluídos, e que somente os evoluídos foram escravizados no Brasil porque dominavam técnicas como as de irrigação, as agrícolas, o trabalho com ferro, madeira e barro explora-se uma concepção de cultura numa perspectiva evolucionista a partir da hierarquização dos grupos humanos por estágios de desenvolvimento. Nesse caso, o padrão de cultura superior é a européia, já que a classificação sobre o que havia de mais adiantado na África estava subordinado aos aspectos ligados a habilidades que interessavam à exploração portuguesa.

Outro importante aspecto é o que diz respeito à adaptação do negro ao clima quente do Brasil em decorrência de uma semelhança climática com a África. Nesse livro, a África é representada como muito quente em comparação à Portugal que é citado como um lugar de temperatura agradável. Por essa comparação há uma homogeneização das condições climáticas do continente africano fazendo parecer que todo esse continente não possui variação climática. Há também, uma redução do continente ao nível de um país.

Esse tipo de representação do continente africano como um lugar muito quente, homogêneo e referenciado como um país é bastante conhecido quando se quer distorcer as informações que podem situar o negro como um ser humano com raízes históricas e culturais, tão interessantes o quanto qualquer outro elemento humano. Há uma intenção em empobrecer as referências geográficas, culturais e históricas que remontam à origem dos negros.

Como referências positivas sobre os negros são citados a República dos Palmares e a personalidade de Chico Rei. Contudo, essas referências são usadas em argumentos que objetivam comprovar a existência de organizações sociais “avançadas” na África, as quais, por meio de atores e fatos históricos, refletiram-se no Brasil. Como se percebe, mesmo quando abordam aspectos positivos em relação à resistência do negro no Brasil utilizam-se argumentos para evidenciar que houve “algum” desenvolvimento no continente africano, o que os habilitava mais ainda a servirem como mão-de-obra escrava.

Nesse sentido podemos afirmar que nos discursos da proposta de ensino analisada o negro é alguém que veio de um lugar muito quente, onde existiam culturas mais atrasadas que outras. Os negros mais adiantados foram escravos e graças a eles a lavoura colonial brasileira prosperou.

Sobre esse modo de representar o povo negro, podemos perceber uma forte dose de estereótipos negativos que os classificam como seres naturalmente adequados para o trabalho escravo, atrasados ou menos atrasados. Fica patente a defesa da escravidão negra, através de uma espécie de tentativa de “sensibilizar” os leitores para um sentimento de gratidão aos negros por terem sido escravizados, apelando para a idéia da “necessidade” da exploração de sua mão-de-obra.

Década de 70

A partir de 1971, a disciplina Estudos Sociais torna-se matéria do núcleo comum, sendo obrigatória para o ensino de primeiro grau, devendo abranger conhecimentos de Geografia, História e OSPB. Os objetivos da disciplina demonstram o seu teor pragmático quando não revelam querer alcançar apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a aquisição de habilidades.

Visando a reflexão sobre a questão apresentada, fizemos uso do livro de Alfredo Palermo (1973), denominado *Estudos Sociais: organização social, econômica e política*. Esse livro surgiu como uma indicação metodológica para o ensino da disciplina que há pouco tempo havia sido incluída no currículo.

O referido material visava a indicação de um modelo para a democracia brasileira, através do ensino da disciplina, com ênfase na nacionalidade. Para o autor, a nacionalidade teria como eixo três elementos básicos: o povo, a terra e as instituições políticas.

Quando o autor aborda o tema “o povo”, apresenta um item que denomina “Heranças culturais do passado”, momento em que define raízes culturais brasileiras como sendo “heranças que influem em nosso caráter, em nossa estrutura psíquica e em nossos usos e costumes” (Palermo, 1973, p. 32). Para o autor, o brasileiro se apresenta como um tipo cultural novo pela sua formação

étnica, pelos dados mais salientes de seu caráter e pela contribuição que vem dando à formação de um mundo novo (p. 32).

Palermo apresenta as contribuições que caracterizam a herança cultural do passado na formação do povo brasileiro, fazendo referência aos índios, portugueses e africanos. Sobre as contribuições africanas, o autor relaciona o “misticismo”, a “inclinação para festas populares e a predisposição para a folga”; “a musicalidade”; a “culinária”, a qual considera que ocorreu como consequência da dedicação das negras nas cozinhas dos senhores; e o “ritmo lento” imprimido na fala brasileira, além da “corrupção de certos termos” do idioma português.

Se, durante os primeiros anos da vigência da disciplina Estudos Sociais, a representação sobre o negro era mais voltada para uma abordagem do período escravista, em que o substantivo “negro” se confundia com o substantivo “escravo,” tentando passar uma relação natural entre um e outro e explorando-se a idéia de superior e inferior, a partir de 1971 centra-se a representação negra no seu desaparecimento na realidade brasileira, ficando dele apenas influências no que seria “o brasileiro”. Se, antes, era comum citar supostas características do continente africano para justificar a necessidade da escravidão, desta vez ignora-se esse contexto e explora-se a idéia de um desaparecimento do negro no Brasil, ficando apenas algumas contribuições que formaram o povo brasileiro.

Desse modo, a representação que se tem do negro é de alguém que, mesmo tendo desaparecido em decorrência da mistura com outros grupos, cuja matriz cultural é atribuída à portuguesa, apresentou contribuições para a formação do novo povo. As contribuições consideradas como sendo de origem negra são apresentadas com sentido negativo. Alegava-se que tais contribuições serviram para uma deterioração do homem culturalmente bem dotado (o português), “alterando o idioma”, tornando-o um ser “pouco dado ao trabalho e mais voltado ao lazer, às festas, aos feriados, às crendices e superstições” e cuja culinária tornou-se mais pesada dado aos incrementos de temperos. Nessa perspectiva, o brasileiro é um português deformado pelos costumes africanos.

Barreto esclarece que, também, que em geral as propostas curriculares produzidas durante os anos 80, tentavam apontar a necessidade de tratamento de

Décadas de 80 e 90

Durante a década de 80, embora a Lei 5692/71 tenha sido a regulamentadora do ensino de primeiro e segundo graus, as mudanças que se processaram na conjuntura política do Brasil vão influenciar, significativamente, na elaboração das propostas curriculares e na sinalização de algumas mudanças em relação à abordagem de conteúdos, de tal modo que esse momento tornou-se extremamente fértil em número de propostas elaboradas pelas secretarias de educação de todo o país.

Barretto (1998) explica esse processo como sendo um movimento de renovação curricular liderado por estados das regiões Sudeste e Sul que, em decorrência de um momento muito rico em mobilizações da sociedade civil, elegeram governantes de oposição ao regime militar, visando a redemocratização do país e a implementação de políticas públicas.

Para ela, as reformas curriculares geradas nesse período foram marcadas pelo discurso respaldado nas formulações da pedagogia crítico-social dos conteúdos, a qual dava ênfase à necessidade de recuperar a relevância social dos conteúdos veiculados nas escolas, contrariando os princípios tecnicistas prevalentes durante a década de 70.

Segundo Barretto (1998), a argumentação dominante no período aproxima-se daquelas desenvolvidas por teóricos europeus da esquerda como Snyders (na França), Lawton (na Inglaterra) e Gramsci (na Itália). A principal influência percebida nas propostas é a de Gramsci quando exploram a importância de se considerar experiências culturais das crianças provenientes de classes populares e defendem a necessidade de uma escola única, que incorpore a diversidade. Dentro desse contexto, algumas propostas pedagógicas desdobraram os Estudos Sociais em História e Geografia e descartaram a Educação Moral e Cívica por não permitir a incorporação de conteúdos provenientes de influências teóricas progressistas.

Barretto esclarece-nos, também, que em geral as propostas curriculares produzidas durante os anos 80, tentaram apontar a necessidade do tratamento de

questões que envolvem as diversidades étnicas e socioculturais. Contudo, o tratamento da diversidade étnica no que diz respeito à questão do negro é contemplada principalmente nos aspectos culturais em detrimento de outros temas mais complexos tais como: “convívio social e a violência, a incorporação não estereotipada dos pontos de vista e contribuições culturais de outros grupos com características de exclusão” (Barretto, 1998, p. 23-24). Mesmo assim, surgiram, em alguns estados, como nas propostas do Rio de Janeiro e da Bahia, a inclusão de disciplina que prevê abordagem de conteúdos que privilegiam a africanidade. No entanto, somente na década de 90 é que outros estados incorporam essa tendência.

Bittencourt (1998a) analisou 23 propostas curriculares produzidas entre 1985 e 1995 pelos estados brasileiros e revelou que a grande maioria dessas propostas mantém a sigla Estudos Sociais. Quando se refere à questão das mudanças e permanências dos conhecimentos históricos, ela cita que entre uma das temáticas abordadas utilizou-se, para o diagnóstico o tratamento das diferenças étnicas nesses documentos:

(as diferenças étnicas) “- aparecem em todas as propostas, mas em sua maioria, se referem à formação da população, de forma harmônica, sem conflitos, sem menção às questões de alteridade e de reciprocidade de contato. Ainda prevalece a idéia de matriz branca ocidental e cristã, que sofre ‘algumas influências’ dos negros e índios” (p.151).

Bittencourt (1998a) destaca que entre as propostas analisadas apenas duas tratam da introdução da história da população negra, apresentando as lutas de resistência à escravidão, com ênfase na formação dos quilombos. A autora avalia que entre as mudanças que ocorreram nas propostas curriculares pode-se chamar a atenção para a introdução do estudo do espaço americano e as tentativas de se estudar o espaço africano. Para ela, essa perspectiva pode conduzir à superação do estudo da formação da população brasileira como sendo uma “mistura de raças” cujo branco é tomado como matriz, podendo levar ao estudo de outras raças que contribuíram para a formação do povo brasileiros e que também possuíram sua história.

A tendência observada por Bittencourt na análise de propostas pedagógicas pode ser percebida também no volume 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esse volume do PCN, aborda o conteúdo “Pluralidade Cultural” como tema transversal. Para identificar o tratamento dado à integração da cultura afrodescendentes nesse volume, observando se de fato o Brasil tem assumido, pelo menos em nível de currículo escrito, o compromisso de possibilitar às escolas oficiais uma educação que contribua positivamente para a construção e/ou fortalecimento de identidades positivas, recorreremos à análise do documento a partir de dois pontos: a noção de identidade brasileira explorada no PCN e a representação dos negros que ele apresenta.

Observamos que, contrário a uma imagem harmoniosa anteriormente difundida sobre as relações entre grupos humanos de origem africana, americana e européia, a qual tinha na miscigenação a origem de um povo alegre e festivo, o texto desse PCN insere a discussão da diversidade étnica do Brasil no contexto de conflitos. Demonstra que o Brasil é um país formado por várias etnias e que alguns grupos humanos, os descendentes de africanos e os ameríndios, foram dizimados, escravizados e excluídos dos benefícios sociais.

O texto destaca a diversidade brasileira, denuncia desigualdades sociais conseqüentes de discriminações étnicas e aponta para a necessidade de trabalhar novos conteúdos nas escolas “que busquem narrar a história do ponto de vista dos grupos sociais que as produziram” (Parâmetros Curriculares Nacionais, vol. 10, p. 71). Entre os novos conteúdos aparecem destacadas as abordagens sobre escravidão indígena e as resistências de negros e índios contra o domínio europeu. Através da indicação desses conteúdos, fica clara a intenção do texto em anular a idéia de que os europeus e seus descendentes foram benevolentes com ameríndios e africanos e que esses povos foram submissos, aceitando passivamente a exploração.

O conflito parece ser a tônica assumida no texto do PCN para descrever a realidade brasileira, em substituição de abordagens conciliatórias e harmoniosas que desvirtuaram a ação política e organizada de setores explorados ao longo da História do Brasil.

Antes, a identidade brasileira explorada nos documentos oficiais de currículo era de fusão entre as matrizes raciais branca, negra e indígena. O mestiço, resultante da união de raças, embora fosse descrito fenotipicamente com caracteres de grupos subjugados, devia incorporar a cultura branca para se tornar aceito socialmente. O texto oficial do currículo brasileiro, o PCN volume 10, abandona o conceito de raça, e assume o conceito de etnia, abrindo maior espaço para abordar a cultura, os continentes e a resistências dos povos que eram tomados como naturalmente inferiores e subservientes. Sendo assim, busca-se imprimir na identidade brasileira os aspectos de semelhanças com as etnias africanas e indígenas, as quais passam a ser descritas como povos corajosos e lutadores que resistiram e resistem à dominação.

No PCN Pluralidade Cultural, a representação que emerge dos afrodescendentes rompe com características de submissão e inferioridade que foram associadas à imagem desse povo, passando a explorar elementos que levam a identificar africanos e afrodescendentes como portadores de uma história de luta e resistência contra a dominação, a exploração e as discriminações.

Apesar do notório avanço no sentido de apresentar os afrodescendentes por conteúdos que lhes remetem a uma ação de sujeito construtor da sua história, o referido texto, por outro lado, apresenta uma certa reserva ao tratar ou a usar termos que podem caracterizar claramente aspectos da luta e da resistência dos descendentes de africanos no Brasil.

Percebemos que termos como “negros” e “movimento negro” são substituídos, respectivamente, por “minorias étnicas e culturais” e “movimentos de caráter étnico”. A referência explícita à luta do povo afrodescendente no Brasil é evitada durante a redação do texto do PCN. A abordagem da diversidade étnica brasileira e dos problemas sociais advindos de um contexto que exclui os diferentes da cultura colocada como oficial, parece bastante geral, relegando a todos os grupos étnicos que formam o povo brasileiro um tratamento igualitário no que diz respeito às trajetórias históricas e sociais.

Identificamos que no conteúdo do documento analisado fica expressa uma intenção de fazer justiça a todos os grupos étnicos brasileiros, tratando-os



igualmente nas referências apresentadas. Essa apropriação de um discurso que generaliza a diversidade parece injusta, uma vez que ignora o caráter específico de cada etnia.

A referência à trajetória dos afrodescendentes no Brasil é apresentada de modo indireto, a exemplo do que se expõe sobre a história de luta e resistência travada por esse povo e as conquistas sociais que foram adquiridas pelo Movimento Negro Brasileiro, as quais aparecem desvinculadas dos agentes sociais que as produziram. O reconhecimento da importância das organizações sociais negras não aparece, encoberto por generalizações que as caracterizam como sendo aspectos da luta de todas as etnias que vivem no Brasil. O que dá a entender que no Brasil as trajetórias de luta e discriminações dos grupos étnicos foram semelhantes.

O texto apresenta a iniciativa de tratar da “pluriculturalidade” no PCN como iniciativa pioneira, dando pouca importância às experiências do Movimento Negro que, a partir da década de 70, conduziram, de forma paralela, nas escolas, a discussão sobre a temática da pluriculturalidade do Brasil, através de cursos, palestras e seminários. Quando faz referência às experiências, o texto não realiza a relação adequada com a ação organizada dos negros brasileiros, considerando-as experiências isoladas “vinculadas a movimentos de caráter étnico”.

O PCN sugere que é necessário propor à criança uma abertura para culturas diferentes da sua, alegando que estudos anteriores na linha da pluriculturalidade na educação brasileira estiveram preocupados com a relação da criança com seu grupo de pertença. Embora concordemos que há uma imensa necessidade de preparar as crianças para a aceitação e respeito da cultura do outro, não podemos esquecer que as crianças afrodescendentes, ameríndias e eurodescendentes vivenciam processos diferenciados em relação à construção de identidades étnicas. Entre essas etnias, apenas a criança afrodescendente absorve informações negativas do legado cultural e histórico do seu povo, o que exige um certo cuidado e tratamento diferenciado quando se trata de educá-la para a relação com o outro. As crianças dos demais grupos precisam conhecer e aprender a respeitar outras culturas; a criança negra precisa, acima de tudo, conhecer a sua

cultura para se reconhecer como ser humano dotado de dignidade e não se sentir inferior e incapaz diante das outras culturas.

A insistência de apresentar a pluralidade no sentido geral, sem explorar os aspectos específicos de cada componente cultural brasileiro, representa uma contradição às próprias orientações do PCN, já que nele se afirma que os professores devem considerar a diversidade étnica do Brasil ao abordarem os conteúdos escolares. Sendo assim, apesar dos avanços que apresenta, o PCN deixa muito a desejar no que concerne à evidência das ações concretas de luta e conquistas sociais dos negros fazendo parecer que cada grupo não possui uma história específica.

Uma questão muito importante a ser pensada, quando se pretende transversalizar conteúdos que remontem à pluralidade cultural de uma nação, é ter identificado os elementos do passado e do presente que caracterizam cada cultura. A esse respeito percebemos que o PCN introduz conteúdos que remontam ao passado de luta e resistência do povo afro-brasileiro, apesar de não utilizar o termo adequado para essa referência. Parece-nos igualmente significativo o destaque dado à necessidade de estudar o espaço africano como modo de reconhecer o papel fundamental dessa cultura para o Brasil, o qual representa o segundo maior país em população negra do mundo. Isso pode contribuir para negar as referências negativas que remontam ao continente africano a imagem de atraso e primitivismo.

Sobre uma abordagem atual da população afro-brasileira, percebemos certa carência de elementos que remontem para a caracterização de sua cultura, no presente. Seria pertinente, por exemplo, a indicação de conteúdos da cultura afro-brasileira desenvolvida nas terras remanescentes de quilombos, como expressão da realidade dos negros nas comunidades rurais. Seria importante, também, a indicação de conteúdos que envolvam os aspectos da vida dos negros na zona urbana, tais como as condições de trabalho, o desemprego, as diferenças salariais em relação a outros grupos, a musicalidade, as danças, as organizações do Movimento Negro, a saúde pública e outras questões que caracterizem a realidade dos afrodescendentes brasileiros na atualidade.

O estudo desses aspectos poderá favorecer às crianças negras uma identificação com a descendência africana, a partir da realidade de vida e dos interesses culturais em comum com os elementos desse grupo, independente de se discutir quem é mais ou menos negro a partir da comparação entre as tonalidades da pele. Assim, a escola estará facilitando a construção das identidades afrodescendentes positivas, o que pode estimular as crianças a se situarem no seu contexto social e melhor poderem enfrentar as dificuldades impostas a seu grupo racial. Por outro lado, as crianças descendentes de outras etnias aprenderão a respeitar uma cultura que não é a sua, perceber que seu universo cultural não é o único existente, e identificar elementos do seu cotidiano que têm origem nas culturas africana e/ou afro-brasileira, uma vez que no Brasil não se pode tratar as culturas como práticas isoladas.

Como podemos observar, a partir da década de 80, há grande movimentação civil no contexto brasileiro em um processo de construção e fortalecimento de uma abertura política. Nessa conjuntura, podemos identificar o esforço para que as relações escolares se tornassem, por sua vez, menos autoritárias. Isso se dá pela elaboração de propostas pedagógicas que vão incorporar fundamentações teóricas e indicar práticas metodológicas mais abertas. Nesse momento, os Estudos Sociais perdem sua razão de ser se considerarmos sua emergência em caráter nacional durante a ditadura militar, uma vez que se extingue essa ditadura.

Contudo, no que diz respeito às representações negras, pode-se perceber, como nos indicam Barretto (1998) e Bittencourt (1998a), que embora tímidas, em nível de currículo escrito, houve alguma mudança em relação aos anos anteriores. Essas mudanças podem ser identificadas tanto pela incorporação de um discurso que valoriza as diversidades culturais, como também pela abordagem histórica que leva em conta não só o espaço europeu para caracterizar a origem do Brasil, mas também a consideração dos espaços africano e americano.

Percebemos, também, que a representação negra extrapola a linha tomada por aquelas apresentadas durante os anos anteriores, uma vez que se passa a considerar os descendentes de africanos como pessoas que resistiram à escravidão



promovida pelos europeus no Brasil. Emerge, nesse contexto, a representação de um negro que resistiu à opressão escrava; um negro que possui heróis, e que apresenta uma ligação de ancestralidade com a África, o que podemos considerar algo positivo.

Sociais

Como é amplamente conhecido, os livros didáticos no Brasil têm tido uma tendência a representar, em seu interior, grande quantidade de conteúdos referentes às culturas eurodescendentes e de forma reduzida os temas ou unidades de estudos que tenham origem em outros grupos étnicos.

Costado, como demonstramos em capítulo anterior, o processo de seleção de conteúdos para o ensino nas escolas comuns, em contexto de multiculturalidade³⁰, devem ser analisados considerando as dinâmicas em torno do currículo. Nessas dinâmicas, grupos diferenciados se movimentam para verem contemplados sua história e seus valores culturais nos recortes realizados para a escolarização, podendo haver uma tendência a incorporação oficial de temas e de abordagem de conteúdos que considerem as visões de mundo e as propostas dos grupos subjugados.

A análise que realizamos nos livros de Estudos Sociais procura identificar o tratamento dado aos conteúdos reivindicados pelo Movimento Negro Brasileiro. Entre esses conteúdos estão: uma imagem positiva dos negros nos textos e nas ilustrações dos livros. Essa imagem positiva pode ser apresentada através da introdução de conteúdos em que os negros aparecem como construtores de sua história, heróis, vencedores e bonitos ao contrário das abordagens que, além de reduzidas, associavam esse elemento a uma natureza humana, à submissão e à passividade.

Investigando se realmente as reivindicações do Movimento Negro foram contempladas nos documentos de currículo, realizamos a análise em dois aspectos: uma sobre a introdução dos temas reivindicados pelo Movimento Negro

³⁰ Cf. CAPRILI (2011, deste trabalho).

VI CAPÍTULO

As Representações sobre o Negro em Livros Didáticos de Estudos Sociais

Como é amplamente conhecido, os livros didáticos no Brasil têm tido uma tendência a representar, em seu interior, grande quantidade de conteúdos referentes às culturas eurodescendentes e de forma reduzida os temas ou unidades de estudos que tenham origem em outros grupos étnicos.

Contudo, como demonstramos em capítulo anterior, o processo de seleção de conteúdos para o ensino nas escolas comuns, em contexto de multiculturalidade³⁰, devem ser analisados considerando as dinâmicas em torno do currículo. Nessas dinâmicas, grupos diferenciados se movimentam para serem contemplados sua história e seus valores culturais nos recortes realizados para a escolarização, podendo haver uma tendência a incorporação oficial de temas e de abordagem de conteúdos que considerem as visões de mundo e as propostas dos grupos subjugados.

A análise que realizamos nos livros de Estudos Sociais procurou identificar o tratamento dado aos conteúdos reivindicados pelo Movimento Negro Brasileiro. Entre esses conteúdos estão: uma imagem positiva dos negros nos textos e nas ilustrações dos livros. Essa imagem positiva pode ser apresentada através da introdução de conteúdos em que os negros aparecem como construtores de sua história, heróis, vencedores e bonitos ao contrário das abordagens que, além de reduzidas, associavam esse elemento a uma natureza inumana, à submissão e à passividade.

Investigando se realmente as reivindicações do Movimento Negro foram contempladas nos documentos de currículo, realizamos a análise em dois aspectos: uma sobre a introdução dos temas reivindicados pelo Movimento Negro

³⁰ Cf. CAPÍTULO I, deste trabalho.

e outra sobre a introdução de abordagens que remontam à representação positiva sobre os negros, em textos escritos e ilustrações.

O resultado das análises dos textos escritos

As temáticas que apresentam conteúdos sobre o negro nos livros de Estudos Sociais

Numa observação mais geral dos livros didáticos classificamos os temas que abordam conteúdos sobre os negros. Encontramos um total de 58 textos somados entre os nove livros. Os temas encontrados apresentaram pouca diferença como consta na tabela 4 (anexo C).

A partir da observação dos conteúdos sobre o negro nos livros didáticos de Estudos Sociais, podemos perceber que existe uma coincidência de títulos e temas em quase todos os livros. O surgimento de temas novos ocorre nas publicações mais recentes.

Os temas ligados à libertação dos escravos, à formação do povo brasileiro, influência dos negros na cultura brasileira e trabalho escravo nas lavoura de cana-de-açúcar são os mais explorados na totalidade dos livros analisados. Esses são os temas mais tradicionais em que se abordam conteúdos sobre os negros.

As informações sobre a cultura africana evidenciam a diversidade do continente apresentando várias nações africanas. Esse conteúdo possibilita o rompimento com uma perspectiva de abordagem que trata o negro num único bloco referenciado pelo continente. Encontramos informações que possibilitam esse tipo de interpretação em um texto no livro VIII (1998) e quatro textos no livro VI (1994) e um parágrafo no livro IX (2000).

Os que exploram informações sobre resistência negra aparecem, a princípio, de forma pontual em parágrafos de textos que tratam da escravidão ou em tópicos passando a serem mais visíveis como temas independentes nos livros a partir de 1989.

¹⁰ Esse livro, embora seja indicado para o ensino de 4^o ano, apresenta temas relativos de História encontrada-se na 12^a edição (consultamos a edição de 1997).

As informações sobre lutas cuja ação heróica dos negros fica evidenciada é encontrada em três livros: o VI (1994) apresenta três textos sobre o assunto (“Está por chegar o tempo feliz”, “Os que lutaram por uma outra liberdade” e “Benedito, crioulo, João nação Angola e José, caboclo: procura-se”); o VII (1996) apresenta um texto (“A Inconfidência Baiana”); e o livro III (1985) apresenta um texto (“Balaiada”).

O livro IV (1988) e o de 2000 são os que apresentam menor número de temáticas sobre o negro. Sendo que o livro IV (1988) apresenta características comuns com os livros do início da década de 80 (não apresentação de ficha catalográfica, não apresentação de ano de publicação e número de conteúdos sobre o negro bastante reduzidos em relação aos demais). Em contrapartida, o livro VI (1994) é o que possui maior quantidade de temas sobre o negro (20 textos).³¹

Podemos inferir que ocorre uma permanência de temas com conteúdos que referenciam os negros, os quais nos livros mais antigos são os únicos espaços em que os negros são referenciados. Posteriormente, embora esses temas sejam mantidos nos livros do final e durante a década de 90, podemos perceber a emergência de outros temas, a partir de 1989. Essa tendência se fortalece nos anos posteriores, em 1994, 1996 e 1998, quando as temáticas se diversificam, porém desaparecem no livro de 2000.

Sendo assim, para efeito de análise classificamos os conteúdos dos textos em três blocos de assuntos. Vejamos o quadro abaixo que apresenta os blocos de conteúdos e seus respectivos assuntos:

De acordo com o que observamos nos conteúdos dos textos que tratam da “Formação do povo brasileiro” percebemos que houve pouca mudança no que se refere à abordagem do conteúdo sobre o negro. As semelhanças ficam em

³⁰ Este livro segue uma organização dos conteúdos em quatro temas conforme o PCN (História e Geografia) porém não incorpora o PCN Pluralidade Cultural. O negro é referenciado em dois textos que falam da escravidão.

³² O tema Quilombos dos Palmares e Zumbi dos Palmares aparece em outros livros, porém não aparece ou periferiza dentro de textos do bloco II.

³¹ Esse livro, embora seja indicado para o ensino da 4ª série apresenta apenas conteúdos de História. Encontra-se na 18ª edição (consultamos a edição de 1997).

Quadro 10 - Blocos de conteúdo e assuntos explorados na análise dos livros didáticos de Estudos Sociais

BLOCOS	TEMA	ASSUNTO	ANO REF. DO LIVRO
I	Formação do povo brasileiro e cultura negra.	História e a origem da população brasileira, o processo de miscigenação, cultura negra (africana e afro-brasileira) e as influências na cultura brasileira..	1982, 1984, 1985, 1988, 1989, 1994, 1996 e 1998, 2000 ³²
II	Escravidão.	Informações sobre a exploração escrava nos engenhos, da lavoura de cana, na produção do café, na mineração, na área urbana e nas residências. A libertação da escravatura.	1982, 1984, 1985, 1988, 1989, 1994, 1996 e 1998, 2000.
III	Resistência.	Quilombo dos Palmares, Zumbi, revoltas ³³	1985, 1989, 1994, 1996 e 1998

O BLOCO I diz respeito à formação do povo brasileiro e cultura negra. A abordagem explorada nesse tema são: história e a origem da população brasileira, o processo de miscigenação, cultura africana e as influências na cultura brasileira. Os textos que fazem parte desse bloco são, em geral, apresentados em conteúdos de Geografia, únicas exceções ocorrem no livro VI (1994), que só apresenta conteúdos de História, no livro VIII (1998) e IX (2000) que tratam da cultura africana, também na parte de história do livro.

No bloco de conteúdo I, o tema “Formação do povo brasileiro” é o mais comum dentre os que abordam o negro. Nos livros da década de 80, esse tema permanece praticamente inalterado em relação ao seu título, embora o início de 1982 não o apresente. Nos livros posteriores, essa abordagem se diversifica: no livro VII (1996) originando três textos, e no livro VIII (1998), que também foi editado pela primeira vez em 1996, ela é apresentada em apenas dois parágrafos dentro de um texto sobre os estados brasileiros, passando a receber um menor destaque. No livro IX (2000) esse tema desaparece.

De acordo com o que observamos nos conteúdos dos textos que tratam da “Formação do povo brasileiro” percebemos que houve pouca mudança no que se refere à abordagem de conteúdo sobre o negro. As semelhanças ficam em

³² Este livro segue uma organização dos conteúdos em quatro temas conforme o PCN (História e Geografia) porém não incorpora o PCN Pluralidade Cultural. O negro é referenciado em dois textos que falam da escravidão.

³³ O tema Quilombo dos Palmares e Zumbi dos Palmares aparecem em outros livros, porém não como assuntos específicos, mas em orações ou parágrafos dentro de textos do bloco II.

torno de explicar o processo de encontro dos grupos humanos no Brasil e a miscigenação, os quais permanecem em quase todos os textos, com exceção do livro I (1982) que não explora o assunto. Algumas mudanças de abordagem vão aparecer em alguns conteúdos como é o caso do modo de identificar o negro e a referência ao tipo humano que caracteriza o brasileiro.

O BLOCO II é composto de conteúdos sobre a escravidão. Os seus textos são os que tratam dos engenhos, da lavoura de cana, da produção do café, da mineração e da libertação da escravatura. Em geral essa abordagem se mantém sem alterações significativas. Abordam-se descrições sobre a escravidão negra brasileira de forma secundária, o principal enfoque na maioria dos livros é dos ciclos da economia brasileira (ciclo da cana-de-açúcar, do café e da mineração). Inclusas a essas abordagens aparecem descrições sobre a vida do negro como escravo no Brasil. A libertação da escravatura é o único tema cuja abordagem central é a escravidão negra. Mesmo assim, percebemos que os autores tentam evitar descrições do escravismo, e mais ainda, evitam a associação entre o branco e o massacre escravocrata. A única exceção dentre os livros analisados fica para o livro VI (1994). Neste, as descrições sobre a escravidão são bem acentuadas, não se mistifica a relação entre os brancos e o massacre escravista, e a abordagem sobre o negro não aparece secundária no interior dos textos.

O BLOCO III apresenta informações sobre a resistência negra. Os textos são sobre: Quilombo dos Palmares, Zumbi e revoltas. Algumas vezes aparecem referências à resistência negra em frases isoladas em textos do Bloco de conteúdos II, como é o caso da maioria das referências aos quilombos nos livros I (1982), II (1984), III (1985) e VII (1996).

O tema resistência, como ficou evidenciado na tabela 4 e no quadro 10, emergem de forma independente a partir do ano de 1989, mais é no livro VI (1994) que vão receber maior destaque, com maior número de textos sobre o assunto e informações históricas que revelam as reivindicações de reformulações do Movimento Negro. No livro XI (2000) esses assuntos desaparecem como conteúdos específicos e aparecem em parágrafo(s) do bloco de conteúdos II.

Análise do tratamento dado à representação sobre o negro

A análise considerou as abordagens históricas de fatos de acordo com as seguintes categorias: dados de identificação (termo usado para identificar o negro, nacionalidade, negro e região brasileira); abordagem sócio-econômica (o negro e o trabalho, estrato social); abordagem dos termos que informam sobre o caráter e a personalidade (resistência e submissão).

Sendo assim, realizamos a análise a partir dessas três categorias seguindo alguns indicadores que emergem nos blocos de textos. Alguns indicadores serão explorados em blocos específicos, outros aparecem em mais de um bloco de assunto. A análise comparativa de cada indicador em cada livro, destacando-se permanências e os avanços no que diz respeito à representação dos negros, foi a estratégia central de tratamento dos dados.

a) Dados de identificação

Os indicadores utilizados para análise da categoria “Dados de identificação” foram: “Os termos de identificação do negro”, “Negro e nacionalidade brasileira” e o “Cultura negra e cultura brasileira”.

Entre os indicadores explorados para análise da categoria “Dados de Identificação” apenas o item “Termos de Identificação” é encontrado em todos os blocos de conteúdos, os demais itens são encontrados no bloco I. Observemos no quadro 11 (anexo C) como cada livro apresenta a abordagem do conteúdo sobre o negro conforme os indicadores explorados na análise da categoria “Dados de identificação”:

Os termos de identificação do negro

A observação sobre o modo de identificar os negros nos textos de Estudos Sociais procura evidenciar o estabelecimento de relação de sinonímia entre negro e escravo e a emergência de outras denominações para identificar o negro nos

textos. Durante muito tempo pareceu natural a associação que remontou ao negro a condição natural para a escravidão. Com os questionamentos sobre essa forma errônea de identificação do negro, resta-nos saber se os textos didáticos de Estudos Sociais mantiveram ou modificaram tal associação.

O termo negro, remonta a uma identificação racial, o termo escravo é um modo de identificação pela relação com o trabalho em regime de servidão e o termo africano permite a relação com a origem do continente. Outras denominações possíveis podem ser pela nação africana de origem do negro e por nomes próprios.

Inicialmente observando os conteúdos do Bloco I (ver quadro 11), nos primeiros livros (I, II, III e IV) o negro é identificado pela raça, do mesmo modo que o índio e diferente dos brancos que são chamados pela origem de nacionalidade. Posteriormente, nos livros V, VI, VII, VIII e IX, passa-se a ligar o termo que indica a raça (negro) ao termo que indica origem do continente (africano). Essa forma de identificar permite uma conotação positiva à representação negra porque explora a origem do negro, em substituição ao termo escravo, que remonta a uma identificação negativa. Em comparação com termos que identificam elementos de outras raças percebemos que os índios são sempre identificados pela raça e os brancos são majoritariamente referenciados pela origem de nacionalidade ou nomes próprios. Já a referência pela nação africana ocorre apenas em dois livros: o VI (1994) - em quatro textos³⁴; e o VIII (1998) - em um texto³⁵. Os nomes próprios, tanto para referenciar pessoas negras comuns, como para referenciar heróis negros ocorre massivamente nos conteúdos do livro VI (1994). Sendo assim podemos concluir que o termo negro, forjado pelo Movimento Negro, é incorporado pelos livros quando referem-se, principalmente, à Cultura Negra e ao Povo Brasileiro.

Analisando os Blocos de conteúdos II e III que retratam a escravidão e resistência, percebemos uma tendência em diminuir o uso do termo “escravo”.

³⁴ Os títulos dos textos são: “No início só existia Olorum”, “Que tragédia é essa que cai sobre nós”, “Folga negro”, “O negro trabalha, o negro guerreia, o negro festeja” (livro VI).

³⁵ Esse texto aparece como enunciado de um exercício, o denominamos de “Nações africanas”.

Essa diminuição ocorre pelo aumento do uso do termo “negro” e pela diversificação da referência a esse elemento humano por meio de outros termos, a exemplo de “africano” e de outras palavras compostas formadas pela combinação entre os três vocábulos: negro, escravo e africano. O livro VI é o que melhor apresenta a tendência em identificar o negro por termos positivos tanto pelo uso de nomes próprios quanto pela nação africana.

Como podemos perceber há uma tendência em diminuir o uso do termo escravo. Essa diminuição ocorre em consequência da diversificação do uso de outros termos. Essa tendência pode ser comparada com o que acontece com os termos que identificam o branco, os quais são apresentados por uma ampla gama de termos, a exemplo de português, europeus, imigrantes, italianos, brancos, senhor de engenho, fazendeiro, franceses, escravos, nomes próprios e etc. Esse recurso possibilita a percepção dos elementos dessa raça como formados por diversas categorizações, diversas origens, e diversos modos de se relacionar com a vida material. Identificar o negro utilizando-se do termo escravo indica um modo arbitrário de representar esse segmento humano.

Sendo assim, podemos perceber que embora ainda seja corrente o uso do termo escravo para identificar os negros, por outro lado percebemos também que existe uma tendência de substituí-lo por termos mais positivos.

Negro e nacionalidade

Dentre os elementos raciais da nacionalidade brasileira o mestiço é apresentado como símbolo do “brasileiro”. Em geral, os negros e os índios são apresentados como participantes apenas do processo de formação do povo e não como participante da população na atualidade.

Apesar de sempre se fazer referência ao mestiço como o exemplo do “brasileiro” e a negros e índios como desaparecidos do contexto atual desse país, percebemos que alguns livros da década de 80 (II, IV, V) caracterizam o Brasil como país de população majoritariamente branca, através da indicação de que “quase a metade da população brasileira é constituída por negros e mulatos.”

(1984, p. 54) e de que “atualmente o Brasil é um país de imigração (...) Há milhares de imigrantes no Brasil...” (1988, p. 108). Em contrapartida, o livro III, apresenta o negro como participante da atualidade brasileira.

Posteriormente emerge uma tendência a apresentar o tipo humano que caracteriza o povo brasileiro de modo mudado, quando se considera que “todas as pessoas que nasceram no Brasil formam o povo brasileiro” ³⁶(1998, p. 4), ou seja, “brancos, negros, índios e muitos mestiços” (1996, p. 125) ou moreno, preto, cheio de cor, negro mestiço e crioulos, conforme fica evidenciado no livro de 1994.

Como pode ser percebido são livros produzidos nos últimos anos (que têm como referência de análise os anos de 1994, 1996 e 1998) que apresentam o povo brasileiro como formado por diversos grupos humanos, entre os quais os negros não são apresentados como elementos exclusivos do passado, sendo que o livro de 1985 segue essa mesma tendência dos livros mais atuais.

Os livros VI (1994), VIII (1998) e IX (2000) inovam também quando estabelecem relação de nacionalidade dos negros africanos com as suas nações de origem. Quando isto ocorre, o negro passa a ser representado como alguém que possui suas referências territoriais e culturais próprias marcadas por ampla gama de características específicas, rompendo com o estigma de ter sido o “João ninguém que saiu de um lugar qualquer para ser um quase nada no Brasil”. Rompe-se com abordagens que descredenciam o negro de referenciais de ancestralidade, e que os credenciam para a escravidão.

Outra questão identificada na análise desse tópico é a relação estabelecida no livro didático da imagem do negro à região Nordeste do país. Existe uma associação desse grupo humano com a região Nordeste do Brasil. Já os brancos, são associados à região Sul e Sudeste (quadros 11, 13, 14 e 15 no anexo C).

O livro VI (1994), explora esse conteúdo de modo diferenciado. Enquanto os demais livros analisados localizam o negro na região Nordeste do

³⁶ Esse livro é tomado como referência do ano de 1998, a publicação analisada também é desse ano, porém o ano da sua primeira publicação é 1996.

país, quando se referem à escravidão negra nas lavouras de cana e nos engenhos (Pernambuco e Bahia), ou quando fazem referência à existência do Quilombo dos Palmares, em Alagoas, o livro VI apresenta os negros em vários estados brasileiros. Nesse livro é desfeita a relação negro/cana-de-açúcar/Nordeste e branco/lavoura de café/ Sul e Sudeste. Isto ocorre porque são introduzidas as seguintes informações:

- os negros também trabalharam na lavoura do café no Sul e no Sudeste do país

“Desde o fim do tráfico(...), os fazendeiros vendiam muitos escravos para o Sudeste. (...) Essas longas viagens ligavam o Nordeste às regiões mais antigas do café. Nessas marchas forçadas³⁷, muitas vezes nasciam crianças...que morriam sob o sol ou’ por ordem dos capatazes, eram abandonadas no vazio dos grandes sertões” (p.156).

“O ‘rei café’ era mais importante que os imperadores! Todo o período monárquico-que vai de 1822 a 1889-foi marcado pela lavoura cafeeira e pela continuação da escravidão. Não era à toa que se dizia que ‘o Império é o café e o café é o negro’³⁸” (p. 100).

- os quilombos foram povoados organizados pelos negros em vários estados brasileiros, entre eles são destacados: Bahia, Minas Gerais, Mato Grosso, Pará, Maranhão, Pernambuco, Paraíba, Rio de Janeiro, São Paulo e Santa Catarina (livro VI, p 58-59).

O negro e a cultura brasileira

A questão da cultura negra e suas influências na cultura brasileira podem ser percebidas de forma tradicional nos primeiros livros analisados (I, II, III, IV, V): o negro é apresentado como ser folclórico, que “contribui” ou transmite e não que origina, cria e reelabora em relação com outros grupos humanos os elementos de uma cultura. Nestes livros a contribuição do negro à cultura brasileira aparece em questões como musicalidade, dança, crenças, alimentação e vocabulário.

³⁷ A marcha em que os negros seguiam andando do Nordeste ao Sul e Sudeste para serem escravizados nas lavouras de café foram denominadas “marcha do café” (livro VI, p. 156).

³⁸ Grifo do autor.

Nos livros mais recentes (VI, VII, VIII e IX) percebemos algumas inovações no tratamento desse assunto: no livro de 1994 são apresentadas várias informações sobre a cultura africana, tais como a religiosidade (crença nos orixás, culto à natureza), organização das sociedades (existência de várias formas de organizações: nações, tribos e reinos), e também de modo positivo, aparecem explicações sobre elementos da cultura brasileira em que é possível identificar elementos da cultura africana. Também, são citados alguns itens como influência do negro na cultura brasileira que vai além do que foi convencionado nas abordagens tradicionais. Podemos destacar por exemplo as seguintes contribuições apontadas no conteúdo desse livro: no trabalho, na cultura, na luta pela liberdade, na aparência física, na língua, na religião e nas festas populares.

No livro VII (1996), esse tema passa a apresentar algumas informações que permitem perceber a cultura brasileira num sentido geral, como resultado de reelaboração cultural do encontro entre várias culturas africanas e as culturas européias, mas sem destaque hierárquico entre os itens da cultura como contribuição específica de um ou outro grupo, como pode ser constatado na citação abaixo:

“Nosso povo tem costumes e crenças que formam o folclore brasileiro. Ele é rico e variado, com muitas danças, músicas, lendas, superstições e crenças” (1996, p. 123).

Essa forma de referência à cultura brasileira como construção cultural do povo brasileiro rompe com uma perspectiva de cultura nacional como reunião de elementos culturais de grupos diferenciados, inalterados e hierarquizados. Por outro lado, considera-se a cultura brasileira comum a todos os grupos como resultado do processo de reelaborações culturais coletivas, em que mesmo assim, é possível identificar várias origens, sem que estas sejam tratadas de modo hierarquizadas. Essa perspectiva permite que os estereótipos raciais que associam aos negros uma representação folclorizada seja rompida (quadro 11, no anexo C).

No livro VIII (1998), a abordagem está centrada no relato de como ocorreu a mistura dos costumes de diferentes nações africanas quando foram obrigados a

conviver nas senzalas e a incorporar elementos da cultura dos brancos, de acordo com as regras impostas pelos senhores de engenho. O texto com informações sobre a diversidade cultural de nações africanas e descrições das reelaborações culturais realizadas no Brasil, representa o negro como portador de elementos das culturas de origem africana, as quais mesmo tendo sido reelaboradas no contexto brasileiro, conservam elementos de origem. A conservação de costumes de origem pelos negros é considerada no livro como uma forma de resistência negra.

Na mesma linha do livro VIII (1998), o IX (2000) apresenta conteúdo sobre a cultura africana: com a existência de várias nações, vários costumes e tradições; a exemplo do vocabulário, o qual tanto foi incorporado pela cultura brasileira, como também transformou palavras de origem portuguesa.

Sendo assim, podemos perceber que o tratamento do tema “Cultura brasileira e cultura africana” modifica-se: nos primeiros livros a abordagem é das contribuições dos negros ou da influências dos negros na cultura brasileira, em que os elementos culturais destacadas possibilitam uma representação estereotipada do negro como dançarino, cozinheira, macumbeiros, cantor e outros. Todas essas referências estão associadas as funções desempenhadas durante a escravidão, embora que entre as contribuições o negro não seja apresentado como um “homem trabalhador”, apesar da constante associação que se faz do negro nos textos sobre escravidão à suas qualidades musculares e sua capacidade de trabalho, bem como o constante relato de funções de trabalho desempenhadas pelos negros, quando se fala de contribuição nesse campo, é ao branco que se faz referência como fica evidente na citação abaixo:

“Os imigrantes contribuíram para o crescimento e o progresso do nosso país, pois povoaram grande parte do território brasileiro, trabalharam para o progresso, enriquecendo a nossa cultura”(1989, p.48).

Nos livros analisados a partir da década de 90, passam a emergir dois novos aspectos no tratamento desse assunto. Rompe-se com abordagens estereotipadas dos negros na forma como ocorre anteriormente e introduz-se informações sobre a cultura africana, que associam ao negro a imagem de sujeito dotado de uma ancestralidade cultural. Além desse aspecto, vale evidenciar que a

luta pela liberdade e o trabalho, apresentados no livro VI (1994), são elementos importantes para a representação positiva das contribuições do negro à cultura brasileira.

b) A abordagem sócio-econômica

Como estamos trabalhando com textos históricos, a categoria “Abordagem sócio-econômica” consiste em verificar o tratamento dado sobre as relações de trabalho que envolvem o negro e o estrato social em que o negro é apresentado. O bloco de conteúdos II é o principal para identificação dessa categoria. Os indicadores da análise serão: Justificativas para exploração da mão-de-obra negra em regime de escravidão, negro e funções profissionais, justificativa para o fim da escravidão, substituição da mão-de-obra escrava negra pela mão-de-obra livre branca e negro como homem livre.

Justificativa para exploração da mão-de-obra negra em regime de escravidão

Neste tópico verificamos os argumentos usados para justificar a utilização da mão-de-obra negra no trabalho escravo. Percebemos que existem três tipos de argumentos nos livros. O primeiro argumento, o qual podemos denominá-lo de “ingênuo”, indica que o fato ao qual nos referimos ocorreu naturalmente como uma opção dos portugueses, sem nenhuma justificativa. As citações seguintes expressam essa idéia:

“A escravidão teve início no Brasil quando os portugueses trouxeram os negros da África para trabalhar em nossas terras” (1982, p. 183).

“... porque era necessário grande número de trabalhadores” (1982, p. 137).

“Os portugueses traziam negros da África para trabalharem como escravos” (1984, p. 150).

“Depois os colonos passam a comprar escravos negros” (1984, p. 124).

“Com o descobrimento do Brasil, muitos portugueses precisavam de mais gente para ajudá-los.

Pensaram então em mandar buscar na África os negros e assim o fizeram” (1988, p. 108).

“Para trabalhar nas fazendas, na mineração e nos serviços domésticos os portugueses trouxeram os negros da África (1996, p. 180).

“No início, eram escravizados os índios, para trabalharem na lavoura de cana-de-açúcar. Depois todo o trabalho dos engenhos passou a ser feito pelos escravos” (1989, p. 152).

O segundo argumento, o qual denominamos de “estereotipado”, informa sobre uma predisposição do negro para realizar trabalho em regime de escravidão.

Vejamos as citações abaixo:

“Os índios do Brasil não estavam habituados a horas seguidas de trabalho agrícola. Por isso, deixaram logo de ser utilizados pelos senhores de engenho, que passaram a considerá-los ‘incapazes’ e ‘preguiçosos’. Os negros africanos praticavam a agricultura há muito tempo e muitos conheciam a metalurgia” (1994, p. 31).

“Muitos índios revoltaram-se e houve lutas entre portugueses e índios. Então os negros chegaram. Eles eram trazidos da África para trabalhar para os Portugueses nas fazendas. Os negros eram escravos, isto é, não tinham direitos e deviam obediências aos seus donos” (1996, p. 125).

“Os portugueses tentaram forçar os índios a trabalhar nos engenhos. Os índios fugiram de suas terras no litoral e foram viver no interior do Brasil. Aconteceram muitas lutas entre eles e os portugueses. Foi preciso então encontrar outro tipo de trabalhador: o negro da África” (1996, p. 145).

“Inicialmente, os portugueses tentaram o indígena, mas não trouxe os resultados esperados. O índio acostumado à liberdade não agüentava o trabalho forçado. Foi então que surgiu a idéia de comprar escravos na África e trazê-los para o Brasil, para o trabalho da lavoura e da mineração” (1988, p. 56).

Como pode ser observado nas citações acima, a justificativa para exploração da mão-de-obra negra em regime de escravidão que indica que os africanos tinham maiores condições de serem escravizados, ou seja que eram mais apropriados para o desempenho de funções escravas, aparecem sempre posteriores aos argumentos da incapacidade do índio para tal função. A incapacidade do índio para o desempenho do trabalho escravo é baseado em justificativas de três tipos: não eram habituados à agricultura com horas seguidas de trabalho, eram valentes, pois não aceitavam a escravidão e não tinham resistência física para o trabalho

forçado. Em seguida a esses argumentos, o negro é apresentado como a solução para o impasse, ficando então representado como: aquele que conhecia agricultura e era acostumado a horas seguidas de trabalho (justificativa de ordem cultural); aquele que não era valente e aceitou a escravidão passivamente (justificativa de ordem psicológica); e aquele que tinha resistência física para o trabalho forçado (justificativa de ordem biológica).

O terceiro argumento, o qual denominamos de “real”, demonstra que a exploração da mão-de-obra negra ocorrera por ser mais lucrativa para a Coroa portuguesa que ganhava com o tráfico. Vejamos as citações que nos informam sobre esse terceiro argumento:

“Quando os portugueses iniciaram o cultivo de cana-de-açúcar no Brasil, eles utilizaram escravos negros vindo da África nas plantações. Isso representava dupla fonte de lucros porque não havia necessidade de pagar salários aos escravos e o comércio de negros rendia muito dinheiro” (1985, p. 102).

“A escravidão dos negros era muito lucrativa para os portugueses, porque:

- O dinheiro ganho com a venda dos negros ficava para Portugal.
- Os negros não recebiam salários” (1989, p. 152).

“Os comerciantes portugueses já realizavam havia vários anos esse tipo de tráfico e obtinham com ele grandes lucros. Vender escravos para a colônia era vantajoso: o comerciante tinha lucro, a Coroa recebia impostos a cada negro vendido e o senhor de engenho tinha mão-de-obra garantida para trabalhar em suas terras.” (1998, p. 124).

“Muitos colonos enriqueceram capturando e vendendo índios como escravos para os donos das grandes lavouras de cana. Mas Portugal não lucrava com essas vendas. Resolveu, então, incentivar o tráfico de africanos para o Brasil. Com isso, ganhava duas vezes: com a venda de escravos para os senhores de engenho e com a venda do açúcar para os europeus” (2000, p. 56).

A partir da observação das citações dos livros de anos diferentes e da identificação de argumentos usados para explicar o porque da exploração do negro como escravo percebemos que os livros I (1982), II (1984), IV (1988) e VII (1996) utilizam as justificativas mais ingênuas e estereotipadas apoiando-se no primeiro e no segundo argumentos apontados nessa análise. O livro VI (1994) se utiliza apenas da justificativa preconceituosa apoiando-se no segundo argumento da análise. Já o livro V (1989) fica em nível intermediário, com justificativa ingênuo e real que apresenta o fato histórico como consequência de interesses

econômicos, sem apelar para fatores culturais ou genéticos para justificar a escravidão dos negros. Os livros III (1985), VIII (1998) e IX (2000) revelam o uso de um único argumento, o qual caracteriza o negro de modo positivo, uma vez que rompe com justificativas ingênuas e estereotipadas que indicam a predisposição do negro para o trabalho forçado e informa sobre as motivações econômicas da Coroa portuguesa com a escravidão negra.

Sendo assim, podemos perceber que embora tenha ocorrido avanço sobre a forma de justificar o porque da escravidão negra, esse avanço não se apresenta linear. Um mesmo livro se utiliza de argumentos diferenciados, e embora a incorporação do argumento mais avançado tenha sido absorvido pelo livro de 1989, dois livros recentes (1994 e 1996), ainda mantêm uma abordagem que estigmatiza o negro. Para uma visualização de como esse conteúdo é apresentado nos livros, conferir os quadros 12 e 13 (no anexo C).

Negro e funções profissionais

O trabalho é um tema bastante explorado nos textos. Percebemos que, geralmente, quer seja em descrições do período da escravidão, quer seja em relato sobre a vida nos quilombos, as referências sobre o tipo de trabalho que os negros desenvolviam foram uma constante. Quando os textos apresentam outro grupo humano, tal referência não é identificada. Percebemos que há uma intenção em associar o negro à imagem de trabalhador, ou seja, o negro é considerado um homem forte que suporta muito trabalho. As funções apresentadas em geral indicam um nível sócio-econômico baixo na condição de escravo, fugitivo ou livre.

As descrições mais comuns sobre funções são referências do regime de escravidão (todos os livros). O negro é descrito desempenhando diversos tipos de funções principalmente nas fazendas. O livro VI (1994) amplia o leque das funções apresentadas nos livros anteriores quando acrescenta funções desempenhadas no contexto urbano. Os livros III (1985) e IV (1988) estimulam a gratidão ao negro pelo trabalho desenvolvido durante a escravidão e ressaltam a

importância desse fato, numa espécie de justificativa para a ocorrência da necessidade que o Brasil teve de explorar o negro como escravo:

“O negro sempre foi de grande importância para nossa terra. Com seu trabalho muitos enriqueceram e muitos de seus hábitos foram transmitidos ao nosso povo” (1985, p.103).

“Os negros trabalharam muito e sem eles a colonização do Brasil seria quase impossível” (1988, p. 56).

Apesar do negro ser representado como trabalhador que desenvolveu tarefas diversificadas durante a escravidão (lavoura, mineração, produção de açúcar, no transporte de cargas e pessoas, na pecuária, serviços domésticos, marceneiros, ferreiros, pedreiros, barbeiros, produção de sapatos, trabalho com ferro, fabricação de objetos, caça, pesca, comércio, cantores como escravos de ganho, cultivo de tabaco, algodão e etc.) quando se pretende apresentar as vantagens da exploração da mão-de-obra branca como trabalhador livre o potencial de trabalho do negro desaparece, emergindo uma representação de um ser pouco habilitado para o trabalho, que apresenta pouca produtividade, essa questão fica evidente no livro VI (1994):

“O escravo produzia 6000 quilos por mil pés de café; o colono produzia quase três vezes mais. Um grande negócio ...”(1994, p.141).

Outro aspecto importante a ser considerado sobre o indicador “trabalho”, no sentido de desempenho de funções é que percebemos que alguns textos evitam fazer referências explícitas sobre a exploração escrava dos negros pelos portugueses. São mais comum termos como “empregavam” e “foram trabalhar” para indicar o desempenho de funções amenizando o teor de crueldade que existiu no regime de servidão.

Sendo assim, os negros não aparecem como escravizados, mas como:

- trabalhadores

Os escravos negros trabalharam nos engenhos de cana-de-açúcar, depois na mineração e mais tarde nas lavouras de café.”(1982, p. 182).

“Os negros escravos foram trabalhar também com a criação de animais” (1996, p. 180);

- empregados:

“...empregavam os negros para encontrar minérios...” (1996, p. 180).

O termo “escravizado” é evitado do mesmo modo que orações na voz ativa em que os portugueses apareçam como o sujeito da ação da escravidão dos negros, tornando-se comum a referência ao trabalho escravo como desenvolvido pelos negros em orações na voz passiva, em que os sujeitos são os próprios negros, ou seja, os que sofrem a ação. Apenas o livro VI (1994) faz essa referência de forma explícita. Em alguns livros apela-se até para a benevolência dos senhores:

“...geralmente, eram tratados de maneira cruel pelos seus senhores” (1982, p. 183).

“Alguns senhores tratavam seus escravos com um certo respeito. Outros mandavam castigá-los por qualquer desobediência” (1984, p. 151).

“...alguns sofriam maus tratos dos seus senhores e assim muitos fugiram para bem longe e se agruparam formando os ‘quilombos’ ” (1988, p. 56).

Justificativa para o fim da escravidão

Observamos que alguns livros informam sobre a abolição do regime de servidão como algo progressivo que ocorreu através de Leis assinadas em benefício do negro, o desencadeamento de campanhas em favor da extinção do cativo e a ação heróica de “ilustres brasileiros” ou simplesmente como um fato resultante da assinatura da Lei Áurea (livros I, II e IV, V e IX).

Em contrapartida há aqueles livros (III, VI, VII, VIII) que abordam esse conteúdo demonstrando que havia um clima político que não permitia mais a escravidão. Esse clima era formado pelas fugas dos negros para os quilombos, pelas compras de cartas de alforria pelos próprios negros, pela existências de sociedades e irmandades que lutavam contra o escravismo, pressões dos

abolicionistas e pressões externas ao Brasil, desencadeadas pelos ingleses que viam no escravismo o prejuízo ao mercado consumidor de suas mercadorias.

Sendo assim, percebemos que houve uma mudança qualitativa sobre a forma de abordar informações que justificam o fim da escravidão. Essas mudanças qualitativas correspondem a apresentar o negro como um dos influenciadores do processo e localizam o fato histórico numa situação política rompendo com abordagens que fazem pensar que esse processo ocorreu sem conflitos (quadro 12, no anexo C).

Negro como homem livre

O negro enquanto homem livre é referenciado nos textos dos livros analisados e a idéia mais tradicional, que aponta a Lei Áurea como ato definitivo para a liberdade do negro, sem indicar a situação de exclusão também no período pós-abolição, é praticamente abolida, permanecendo apenas em dois livros analisados, o I (1982) e o IV(1988).

As informações sobre a vida dos negros após a abolição é evidenciada em alguns trechos nos livros II, III, VI, VII, VIII e IX como podemos conferir nas citações:

“Com a abolição da escravidão, o negro encontrou sua liberdade, mas teve de enfrentar muitos problemas.

Os antigos escravos, agora homens livres saíram das fazendas onde trabalhavam sem levar roupas ou dinheiro. Muitos não tinham para onde ir” (1984, p. 151).

“Mas, depois de livres, pouca coisa mudou para o negro. Eles não possuíam terra para trabalhar, eram analfabetos, sem dinheiro e casa para morar” (1985, p. 103).

“No dia 13 de maio de 1888, foi assinada a Lei Áurea, libertando todos os escravos do Brasil.

Hoje, depois de 100 anos de libertação, os negros continuam sofrendo injustiças. Continuam discriminados e desrespeitados. Muitos grupos negros estão se organizado para reivindicar seus direitos e melhorar suas condições de vida” (1989, p. 181).

“Com a abolição da escravatura, os negros passaram a enfrentar muitas dificuldades. Eles não tinham terras para trabalhar, não conseguiam emprego nem casa para morar. Assim, continuam sofrendo discriminações e injustiças” (1989, p. 182).

“E o negro, mesmo quando livre, continuou sendo visto como um homem inferior, uma sub-raça” (1994, p. 50).

“E os 700 mil escravos agora libertos? Onde trabalhar? Onde morar? Para onde ir? (...) muitos desses negros marginalizados subiram as encostas dos morros (...) Empurrados para a favela, os negros continuam depois da Lei Áurea, sofrendo todo tipo de discriminação...” (1994, p. 158).

“Mas que oportunidades eles teriam? O que seria deles agora?” (1996, p. 183 exercício).

“E depois da libertação, o que você acha que aconteceu com os negros? A vida deles melhorou, piorou ou continuou a mesma?

Entreviste algumas pessoas para saber a opinião delas sobre a situação dos negros no país; registre as respostas e agrupe as que são semelhantes. Na classe reúna-se com seu grupo para vocês fazerem um quadro mostrando a situação dos negros no país atualmente, e o que tem sido feito para resolver os problemas que eles enfrentam” (1998, p. 166).

“A maioria dos negros ficou, assim, sem trabalho ou foi obrigada a aceitar os piores serviços e os mais baixos salários.

Para garantir a sobrevivência de seus familiares, a mulher negra cozinhava, lavava, passava e limpava para as famílias brancas.

Nas cidades, os negros abrigavam-se em cortiços ou eram empurrados para as favelas.

Hoje, mais de 100 anos após a Abolição, os negros continuam tendo muito menos chances de estudar, de conseguir bons empregos e de ter bons salários do que os brancos.

Os trabalhadores negros continuam sendo os mais explorados do país” (2000, p. 63).

As citações acima revelam informações que denunciam tratamento desigual ao negro no Brasil, mesmo após a libertação da escravatura e indicam que a libertação não melhorou as condições de vida material dos negros.

O livro V (1989) faz referência à luta de negros na atualidade, através da organização do Movimento Negro. A tendência a abordar a situação do negro na atualidade só vai aparecer nos exercícios dos livros VII (1996) e VIII (1998) e no conteúdo do livro IX (2000).

Sendo assim, podemos considerar que houve mudança na abordagem de conteúdos que informam sobre a situação do negro após a abolição da escravatura. Essa mudança é apresentada sobre a realidade do negro em dois momentos: o primeiro é sobre o período logo após a escravidão (livros II, III, VI e IX); e o segundo é sobre o período até a atualidade (livros V, VII, VIII e IX). Em geral, quase todos os livros apresentam a incorporação dos discursos do Movimento

Negro sobre a dura realidade do negro que não foi substancialmente modificada com a abolição da escravatura como as abordagens históricas mais tradicionais costumam informar.

Substituição da mão-de-obra escrava negra pela mão-de-obra livre branca.

A análise com base neste indicador torna-se importante, uma vez que nos interessa saber se os textos apresentam a tendência de informar sobre os reais motivos que levaram o país a importar mão-de-obra para desempenho de trabalho livre, descartando as possibilidades do negro livre ser absorvido pelo mercado que ascendia.

A justificativa mais comum e mais ultrapassada tem por base a inferioridade do negro e a superioridade do branco, defendendo que o negro não tinha experiência para o novo tipo de trabalho e que o branco seria o mais habilitado para tal intento. Essa justificativa esconde a realidade que está por trás desse fato histórico a qual consiste na determinação de embranquecer o Brasil. O embranquecimento do país era considerado urgente, uma vez que com a libertação da escravatura haveria um grande contingente de homens livres negros só comparado ao continente africano. Essa realidade significaria uma ameaça para a elite branca e escravocrata do Brasil, para a qual o negro não possuía humanidade e só servia para o trabalho escravo.

Cinco livros apresentam considerações sobre a troca de mão-de-obra do negro para o branco nas lavouras de café (II, V, VI, VII, VIII). Quatro desses livros não justificam o porque dessa troca, apenas apontam como um processo natural em que se preferiu contratar mãos-de-obra dos europeus, ou apelam para dizer que a mão-de-obra negra, com o fim do tráfico negreiro, tornara-se escassa, exigindo a substituição por outro tipo de mão-de-obra (quadros 12 e 14, anexo C). Apenas um livro, o VI (1994) apresenta informações que podem levar a outro entendimento da questão:

Per “Havia também os que achavam que o fim do tráfico evitaria o ‘excesso’ de negros no Brasil. Segundo imaginavam, as constantes importações de escravos estavam ameaçando a ‘pureza’ de nossa raça!... Era, decerto, uma preocupação de boa parte das pessoas brancas e poderosas daquela sociedade escravista” (1994, p. 106).

Res “...os grandes proprietários não desistiram de ter a mão-de-obra européia em suas fazendas de café. Sabiam que, mais dia menos dia, a escravidão iria terminar no Brasil. Era necessário preparar a substituição dos escravos, cada vez mais raros e caros. Além do mais, ter um trabalhador livre, na segunda metade do século passado, já era um melhor negócio...”(1994, p. 140).

A abordagem de temas que informam sobre resistência negra aparece principal O que pode ser percebido nas citações apresentadas é que o fim do tráfico negreiro seria um passo para a inevitável abolição e por isso os fazendeiros deveriam se preparar para a substituição do escravo pelo homem livre. Aliando a esse processo, o europeu representaria o ideal do homem livre, uma vez que não parecia interessar à elite uma sociedade de homens livres majoritariamente negros. Era preciso impedir a ameaça à “pureza da raça” brasileira. Desse modo, sob o discurso da necessidade de mudar a forma de trabalho (escravidão para trabalho livre) cria-se condições para embranquecer o país, conforme as teorizações propagadas por meio do darwinismo social.

A abordagem histórica sobre a substituição da mão-de-obra escrava pelo mão-de-obra livre é um ponto que apresenta pouca mudança qualitativa no que diz à representação positiva do negro. Em geral, os textos tratam do assunto associando o trabalho livre e o progresso do país aos brancos, de tal modo que parece não ser possível o fim da escravidão sem a mão-de-obra européia. Essas justificativas tem como base o estereótipo do negro escravo, incapacitado para o trabalho livre (quadros 12 e 14, no anexo C).

c) A abordagem dos traços de personalidade ou de caráter

As abordagens sobre os traços de personalidade ou de caráter podem ser melhor identificadas em textos históricos quando analisamos os blocos de conteúdo II e III. Nesses conteúdos, os indicadores escolhidos para evidenciar a abordagem histórica de fatos que caracterizam a representação do negro foram “submissão” e “resistência negra”.

Percebemos que os textos evidenciam a tendência a representar o negro como submisso ou insubordinado de forma concomitante, embora em alguns textos se perceba uma tendência mais explorada que a outra.

Resistência negra

A abordagem de temas que informam sobre resistência negra aparece principalmente nos livros a partir de 1989 como tema independente. Anteriormente a esse livro, as referências a esse tipo de tema emergem em outros textos, no bloco de conteúdo II de modo limitado a poucas linhas.

A aparição de conteúdos sobre a resistência negra em textos sobre quilombos, revoltas e Zumbi dos Palmares que emergem de modo independente (porém não concomitante) nos livros V (1989), VI (1994), VII (1996) e VIII (1998), representa mudança qualitativa no que diz respeito ao espaço dado nos livros a esses temas, os quais o Movimento Negro reivindicou a incorporação nos conteúdos escolares.

A abordagem histórica sobre os Quilombos (quadro 15, anexo C) são as que mais representam o negro como um ser ativo e guerreiro que não aceitou a escravidão. Os quilombos são caracterizados como povoações ou aldeias organizadas pelos negros que fugiam para viverem refugiados, porém, livres do trabalho em regime de escravidão.

O exemplo de quilombo explorado em todos os textos que tratam do assunto é o de Palmares, localizado no atual estado de Alagoas. O livro VII (1996) informa sobre a existência de quilombos em vários locais do país, porém é o livro VI (1994) que apresenta nomes de outros quilombos localizados em diversos estados do país. Os demais livros que tratam do assunto, costumam reduzir a idéia de quilombo à história de Palmares.

Além da organização dos quilombos como forma de resistência negra, cinco livros (II, V, VI, VII e VIII) citam outras formas de resistência, tais como: luta constante pela liberdade, fugas, revoltas, pequenos furtos, envenenamentos, suicídios, ironia, assassinatos, e mantendo costumes de origem.

Sobre a apresentação de relatos históricos de lutas que revelam a ação heróica dos negros contra o sistema escravista, apenas três livros (III, VI e VII) fazem essa referência em textos específicos sobre o assunto (quadro 16, no anexo C).

O livro VII (1996) apresenta um texto que retrata a ação heróica do negro (“A inconfidência Baiana”), do mesmo modo que o livro III (“A Balaiada”). O livro VI (1994) apresenta sete relatos de revoltas (“A inconfidência Baiana, Balaiada, Revolta dos Malês, Revoltas dos Negros Aussás, tentativa de criar um Reino dos Pretos e Revolta do Quilombo Urubu”).

Embora que os demais livros cheguem a apresentar conteúdos sobre essas lutas que o negro participou contrapondo-se ao regime de escravidão, costumam omitir a associação do negro com o desenvolvimento dessas lutas.

Quanto a heróis negros, o mais citado é Zumbi dos Palmares. Esse herói é citado em quatro livros (V, VII, VII e VIII). Outros heróis são referenciados no livro V (1994) que os nomeia em cada relato de revolta apresentado.

Zumbi é referenciado como “inteligente, lutador, bravo, insubordinado à escravidão” (VIII) e símbolo nacional de resistência negra (V e VIII).

Sendo assim, podemos perceber que a referência à resistência negra é citada com maior intensidade nos livros de publicação mais recentes, a exceção é o livro IX (2000), que não apresenta conteúdos sobre o tema resistência negra, apenas uma indicação de pesquisa do significado dos vocabulários “banzo” e “quilombo”, e pesquisa sobre o quilombo de Palmares.

Comparando com a apresentação de heróis de outras raças podemos perceber que não existe nenhum texto específico sobre um herói como é o caso de Zumbi. Os heróis apresentados nos livros, ou as personalidades ilustres que são referenciados encontram-se citados nominalmente em diversos textos, e são praticamente todos da raça branca, porém sem que a identificação racial seja apresentada.

Submissão

A indicação de representação negra no sentido negativo como submissão não desaparece nos livros de Estudos Sociais analisados. Podemos perceber tal questão quando observamos a emergência de orações na voz passiva para indicar desde a retirada dos negros da África até a introdução forçada no Brasil e a exploração escravocrata.

Nessas orações, os negros aparecem como seres inferiores, castigados, sofredores, discriminados e passivos à escravidão. Através dessas orações é possível a identificação de uma série de situações que ocorriam com os negros no regime de escravidão, porém não fica evidenciado quem é o responsável por essas situações. Os negros são os sujeitos que emergem nas orações recebendo a indicação de passividade.

O uso desse artifício foi percebido em vários livros, como pode ser observado nas citações abaixo:

“Os negros eram transportados para o Brasil em navios negreiros. Quando chegavam, eram colocados nos depósitos dos portos brasileiros, onde aguardavam o leilão em que seriam vendidos aos fazendeiros como se fossem mercadorias” (1982, p. 183).

“Os negros eram aprisionados em suas aldeias na África e transportados para o Brasil (...). Quando aqui chegavam eram vendidos nos mercados de escravos (...) eram escolhidos como mercadoria” (1984, p. 151).

“Eram vendidos como qualquer mercadoria...” (1988, p. 56).

“...os negros continuam sofrendo injustiças. Continuam discriminados e desrespeitados (...) os primeiros africanos foram trazidos ao Brasil...” (1989, p. 181).

“Eles eram trazidos da África para trabalhar para os portugueses nas fazendas. Os negros eram escravos, isto é, não tinham direitos e deviam obediência aos seus donos” (1996, p. 125).

“Eram castigados se não obedecessem a seus senhores” (1996, p. 181).

“Os escravos eram capturados na África e trazidos para o Brasil nos porões dos navios negreiros” (1998, p. 124).

“...eram levados aos mercados de escravos e vendidos aos senhores de engenho...” (...) Eram cruelmente castigados por qualquer atitude que desagradasse seus senhores” (1998, p. 125).

Se os negros eram aprisionados, transportados, vendidos e escolhidos como mercadoria quem os vendia, os aprisionava, os transportava e os escolhiam? Por que os negros continuam sofrendo discriminações? Se os negros eram escravos, quem os escravizava? Se eram castigados, quem os castigava? O responsável pela ação das orações não aparecem como pode ser identificado nas orações acima.

Apesar das mudanças que ocorreram na abordagem do conteúdo do item anterior, (resistência negra) é possível percebermos que quando se utiliza o artifício de apresentar as orações sobre a escravidão na voz passiva, sutilmente o negro ainda é referenciado como passivo e naturalmente habilitado para a escravidão.

Outro aspecto importante a ser evidenciado é sobre a forma minuciosa como todos os textos apresentam a destruição do quilombo de Palmares, a morte de Zumbi ou quando retratam as derrotas em outras batalhas de resistência negra como desfecho da narrativa apresentada. A riqueza de detalhes, a evidência corriqueira da derrota possibilita a associação da imagem dos brancos como vencedores e dos negros como fracassados, conforme podemos observar nas citações abaixo e no quadro 16 (no anexo C).

- Quilombos e Zumbi

“No ano de 1693, após um mês de cerco, o quilombo de Palmares foi destruído por um exército de mais de 6000 soldados.

Zumbi conseguiu escapar, porém dois anos mais tarde foi capturado e morto. Partes do seu corpo foram expostos num poste, em praça pública, no Recife, como lição para quem tentasse resistir à escravidão” (1989, p. 154).

“O quilombo foi destruído pelo Bandeirante Domingos Jorge Velho. Zumbi fugiu e depois foi morto em emboscada” (1996, p. 159).

“...Cerca de três anos depois, Palmares não resistiu aos ataques das tropas comandadas pelo bandeirante paulista Antônio Jorge Velho.

Apesar da sua destruição, Palmares continuou a ser lembrado pelas autoridades locais, que o consideravam um exemplo a ser evitado a qualquer custo, e pelos escravos como um exemplo a ser seguido” (1998, p. 181).

“...Zumbi foi ferido, sobreviveu ao fim de macaco e continuou na guerrilha, com um pequeno grupo, até ser traído por um companheiro. No dia 20 de novembro de 1695 foi emboscado e morto. Sua cabeça foi espetada em praça pública, no Recife” (1998, p. 182).

- As batalhas

(A Balaiada)

“ Para evitar com as agitações o governo enviou o coronel Luiz Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias, que pacificou o Maranhão matando muitos revoltosos como o Preto Cosme, líder de um quilombo” (1985, p. 98).

“Para sufocar a revolta o governo do Império enviou tropas sob o comando de Luiz Alves de Lima e Silva (...) Explorando as divisões existentes entre os quilombos de Dom Cosme, os sertanejos de Manuel dos Anjos e os vaqueiros de Raimundo Gomes, ele conseguiu derrotar o inimigo na cidade de Caxias” (1994, p. 100).

(Revolta dos Malês)

“ Houve mais de 40 mortos em combate e dezenas de negros foram presos e condenados a penas que chegavam a 600 açoites. Cinco líderes foram fuzilados” (1994, p. 99).

(Revoltas dos negros aussás)

“O governador da Bahia manda sua tropa invadir o local onde os principais cabeças do levante se reuniam. Sete deles são presos” (1994, p. 83).

“Com a reação do governo, dezenas são mortos e 80 negros são aprisionados” (1994, p. 83).

“Doze líderes negros morrem nas prisões, quatro são condenados à morte e executados na Praça da Piedade. Outros são enviados para Angola, Moçambique e Benguela” (1994, p. 84).

(Inconfidência Bahiana)

“O governo descobriu e os revoltosos foram presos, julgados e condenados e condenados à morte” (1996, p. 162).

“ As tropas do governo enforcaram quatro participantes da revolta e penduraram os corpos em locais públicos” (1994, p. 83).

Outro fato interessante de ser observado sobre os textos que narram lutas do negro contra a escravidão é que além desses textos sempre registrarem em seu desfecho os detalhes da derrota dos negros também é bastante comum a omissão dos objetivos e reivindicações dos negros, como pode ser conferido no quadro 16, onde dentre os 9 textos de revoltas apresentados apenas 4 apresentam os objetivos e 2 apresentam as reivindicações.

Esse detalhe na apresentação de conteúdos sobre a resistência negra revela pouca preocupação em representar o negro com referências positivas. Embora represente avanço a emergência de temas em que o negro é evidenciado como valente, ainda fica a desejar quando omitem o caráter organizado desses movimentos ficando a impressão de terem sido espontâneos e inconseqüentes.

O resultado da análise das ilustrações

As ilustrações em obras didáticas, conforme fica evidenciado em Bittencourt (1998b) já eram encontradas intercalando os textos escritos desde meados do século XIX. Sua importância foi reconhecida por possibilitar a aprendizagem de informações por meio da visão, extrapolando os esquemas de aprendizagem mnemônica que valorizavam principalmente a audição, como requisito essencial para apreensão dos conhecimentos que mais tarde deveriam ser reproduzidos verbalmente.

As ilustrações de livros didáticos são empregadas com o objetivo de ampliar as informações de conteúdo escrito facilitando a abstração de determinados conhecimentos, sendo por isso mais utilizadas em livros voltados às primeiras séries, uma vez que a clientela infantil necessita, mais que outras, da mediação de objetos concretos no seu processo de aprendizagem.

Se por um lado a imagem são recursos valorizados na aproximação ao aluno de uma realidade estranha à sua, por outro lado, por estarmos em um momento da civilização humana em que o sentido “visão” impera sobre os outros em grau de importância (tendo em vista que “o visto” é considerado o “real”), necessitamos de bastante cuidado e controle sobre o que utilizamos como recursos pictóricos no ensino das crianças, sob o risco de informações errôneas serem tomadas como verdades absolutas.

Bittencourt (1998b) observou o percurso das ilustrações em obras de História da escola elementar e secundária a partir do século XIX e destaca entre as características peculiares ao esse recurso pedagógico a marca francesa nas ilustrações. Segundo ela, a maior parte dos livros nacionais eram impressos em Paris até 1930. Isso acarretou influências que perduram até os dias atuais, o que a título de exemplo, a autora afirma que:

- a compra e a reprodução de ilustrações francesas ainda fazem parte do contexto de produção das obras didáticas;

- as ilustrações encarecem os custos da produção de uma obra didática, o que tem levado os editores a buscarem formas de diminuir os gastos a usarem desenhistas para reproduzir quadros ou gravuras;
- as questões mercadológicas de produção das obras didáticas, em especial o que diz respeito à obtenção e seleção de imagens para determinado livro tem afastado os autores do poder de definir a ilustrações de suas obras.

Considerando as questões apresentadas por Bitencourt realizamos a análise das ilustrações observando a incidência de ilustrações nos textos escritos, a relação entre o conteúdo do texto escrito e a imagem, o tipo de ilustração, e as mensagens veiculadas através delas.

A incidência de ilustrações nos textos escritos e a relação entre os seus conteúdos

Para um total de 58 textos analisados que fazem referência ao negro encontramos um total de 111 ilustrações sobre esse elemento humano. Apesar desse total de ilustrações superar a quantidade de textos, perfazendo aproximadamente uma média de 2 ilustrações para cada texto analisado, concretamente a realidade revelou uma distribuição desigual das imagens por textos e por livros. Se em alguns textos as ilustrações não faziam referência ao negro, por outro lado encontramos também, textos escritos praticamente substituídos pelas ilustrações, como foi o caso dos livros: VII (1996), que em 03 textos do bloco I apresenta 12 ilustrações só sobre o negro e em 03 textos do bloco II apresenta 15 ilustrações sobre o negro; e XIX (2000), o qual dentre os dois textos que retratam o negro na escravidão, 16 ilustrações foram apresentadas (observar a tabela 5, no anexo D).

Observamos, também, que o total de ilustrações analisadas (111), apresenta proporções desiguais segundo blocos de conteúdos e livros: há uma maior incidência de imagens sobre o negro no bloco de conteúdo II (78), o que faz referência à escravidão. Em segundo lugar, o bloco I (27) e em último lugar, com poucas imagens, os textos do bloco III (06) (tabela 5, anexo D).

Embora os textos apresentem suas respectivas quantidades de ilustrações isso não significa que necessariamente as imagens coincidam com o texto apresentado, observamos que algumas vezes um determinado texto é ilustrado com imagens de conteúdos de outro bloco. Sendo assim, apesar das 27 ilustrações que acompanham o bloco de textos I, encontramos um total de 34 imagens dos negros indicando a representação do povo brasileiro e da cultura negra. Entre as 78 imagens analisadas que acompanham textos do bloco II, 70 são efetivamente representativas da escravidão; no que se refere ao bloco de texto III embora só hajam 6 imagens ilustrando esse bloco de texto encontramos 7 que possuem conteúdo de resistência dentre o conjunto de ilustrações analisadas.

Se observarmos a distribuição das ilustrações por livro (tabela 5 e 6, anexo D) podemos perceber que é possível classificá-los em dois grupos: o de livros que apresentam poucas ilustrações (entre 3 e 6) que são os livros de 1982, 1985, 1988 e 1989, portando quase todos os livros que analisamos da década de 80; e de livros que apresentam número regular de ilustrações (entre 16 a 18) que são os livros de 1984, 1994, 1998 e 2000, e o livro de 1996, que apresenta o maior número de ilustrações (29) sobre o negro. Se consideramos o livro de 1984 como exceção (uma vez que esse material encontra-se em edição reformulada de 1990), inferimos que os livros mais recentes, ou seja, dos anos 90 apresentam maior quantidade de ilustrações sobre os negros.

As ilustram da resistência negra têm maior incidência nos livros mais recentes (1989, 1994, 1996, 1998), embora que o livro de 1982, que é um livro do início da década exponha a ilustração de José do Patrocínio, abolicionista negro, e o livro de 2000 que é recente não apresente nenhuma ilustração sobre resistência negra. Esse livro, apesar de seguir a orientação do PCN História e Geografia, não explora a transversalização com o PCN Pluralidade Cultural. Tal fato o empobreceu consideravelmente em relação ao que fora avanço em livros anteriores.

Nos chamou atenção o fato de haverem mais ilustrações sobre escravidão (70), em quase todos os livros do que qualquer outro conteúdo (tabela 6, anexo D). As exceções são os livros de 1985 e 1989, em que as imagens nos blocos de

texto I e II representam o negro identificado por elementos da cultura (ver figura 9, anexo E): no livro de 1985, o texto sobre escravidão é ilustrado por duas fotografias de que mulheres negras vestidas com trajes típicos de religiões afros; o livro de 1989, no Bloco de conteúdo I, um negro é apresentado com adereços no pescoço que caracterizam o “pai-de-santo”, (figura 4, anexo E), outros negros aparecem jogando capoeira e cozinhando (figura 9, anexo E) e no bloco II, moças negras aparecem vestidas com roupas típicas das dançantes de cultos religiosos afro-brasileiros (tambor de mina, candomblé ...). Nesses livros parece ter havido a intenção de romper a associação da imagem do negro com a figura de escravo, contudo, tal intento parece não ter sido bem sucedido tendo em vista que as associações realizadas apresentaram cunho folclórico, o que indica estereotipia.

O tipo de ilustração

Em geral, percebemos que as ilustrações analisadas são de três tipos: reprodução de quadros, desenhos e fotografias.

O tipo de ilustração que predominou no conjunto de livros analisados foi o quadro (51), ficando em segundo lugar os desenhos (41) e em terceiro as fotografias (19).

As fotografias são predominantes no grupo de ilustrações que retratam o Povo brasileiro. Os desenhos (em forma de *charge* e a reprodução de quadros em preto e branco) e os quadros predominam quando apresentam conteúdos sobre a escravidão (tabela 6, anexo D).

Os desenhos parecem alternativa à tradicional galeria de arte (principalmente formada por quadros de Debret e Rugendas) que retrata a escravidão. As obras de Debret foram produzidas por solicitação de Dom João no início do século XIX, quando o pintor veio de visita ao Brasil.³⁹

Contudo esse material não apresenta mudança qualitativa em relação aos quadros no que diz respeito à representação dos negros tendo em vista que: grande

³⁹ Livro didático analisado de número V, ano de 1989, p. 173.

parte desses desenhos são reproduções barateadas⁴⁰ dos quadros, outra parte desses desenhos são *charges* que imprimem um sentido cômico à imagem, o que não contribui para a mentalização de informações positivas sobre os negros. Outras imagens retratam os negros desempenhando tarefas ou passando naturalmente entre pessoas de outros grupos possibilitando a idéia de igualdade social. Seria mais indicado para essa representação do negro em situação normal do cotidiano as fotografias que imprimiriam uma conotação mais real à representação (figura 6, anexo E).

As mensagens veiculadas nas ilustrações

a) POVO BRASILEIRO

A análise das ilustrações que retratam o povo brasileiro revelaram as seguintes características (quadro 17, anexo C):

- Há maior incidência de imagens masculinas do que feminina e embora ocorram as imagens mistas o predomínio quantitativo é da representação masculina.
- Quanto à faixa-etária percebemos maior tendência à representação do negro adulto e idoso, destacando-se os livros de 89 e 98 como os que apresentaram diversificação etária entre os representados, contemplando a representação de idosos, adolescentes crianças e adultos.
- Quanto à cor-etnia a maioria das imagens são de negros com cor escura centuada, apenas os livros de 96 e 98 diversificam essa representação com imagens de mestiços. Tal fato revela mudança de representação tendo em vista que inicialmente havia uma intenção de apresentar o negro como figurativo do passado brasileiro. Para reforçar tal idéia surtiu efeito apresentar as imagens de negros escravizados, homens representados com a cor muito escura (como fica evidenciado no tópico seguinte (ESCRavidão)). A diversidade de cores

⁴⁰ Consideramos as reproduções barateadas devido não serem representadas como quadros, em geral não apresentam molduras e a pintura é em preto e branco. Contudo a imagem evidenciada se repete à de quadros que aparecem referenciado como obra de determinado pintor.

de pele dos negros fora mistificada com a idéia do branqueamento: os mestiços teoricamente não fariam parte do conjunto da população negra.

- Permanece a tendência a caracterizar os negros com elementos que indicam estrato social inferior, tal fato é percebido pelo ambiente, vestuário, uso de instrumento de trabalho. Apenas nos livros de 96 e 98 esses elementos humanos são apresentados com objetos que os identifica em estrato social médio (figura 4, anexo E). Principalmente no livro de 1996 é possível a identificação de mudança de representação da imagem do negro como elemento da população brasileira, tendo em vista que este e os demais elemento de outros grupos são representados da mesma forma: fotos coloridas, indicação de participar de vários estratos sociais, várias faixa-etárias e gêneros. Já o livro de 1998 apresenta os elementos humanos de forma diferenciada. Apenas a fotografia legendada como “mulata” não é representada com estereótipo de pobre ou trabalhador (figura 4, anexo E). Esse fato revela que permanece a idéia de que mestiços são empobrecidos e por outro lado revela a preocupação em representar a mulata com aspectos estéticos positivos, roupas normais de uso das adolescentes vaidosas, uso de adereços e etc.

b) ESCRAVIDÃO

A temática escravidão é a mais tradicional explorada nos textos didáticos que apresenta referência aos negros. Esse é um dos temas oficiais do relato da história do Brasil, a qual tem sido predominantemente política. Nesse contexto, as ilustrações desse tópico vão revelar a tendência dos demais tópicos trabalhados na História Política Brasileira, ou seja vão reproduzir os quadros históricos produzidos no final do século XIX. (Bittencourt, 1998, p. 75) As principais obras são as de Rugendas e Debret, as quais são sucessivamente repetidas em vários livros, nem sempre identificadas pelo nome do seu autor, e algumas vezes reproduzidas em desenhos (figura 7, anexo E).

Como o maior número de ilustrações analisadas apresentam conteúdos sobre a escravidão negra (70) percebemos que ainda permanece a tendência à

associação dos negros com a representação do escravo numa relação linear e praticamente natural. Tal aspecto é percebido quando: ou aparecem poucas imagens de negros nos livros (em comparação a outros grupos humanos) ou estes são massivamente apresentados como escravos.

Percebemos que algumas vezes, embora o texto escrito pouco expresse acontecimentos do tempo escravista, muitas vezes restrito a explicar as Leis para abolir progressivamente e “definitivamente” (em nível legal) o regime escravocrata, isso não impede que uma considerável seqüência de quadros retrate cenas que referenciam desde o transporte, a comercialização, o desempenho de tarefas e os castigos que ocorriam durante o período escravocrata.

Realizamos a comparação entre os conteúdos das ilustrações que retratam a escravidão e percebemos que a grande maioria das 70 gravuras sobre escravidão representam o negro desempenhando tarefas (47). Em segundo lugar o negro é apresentado sendo castigado (12). As ilustrações que apresentam conteúdos da Libertação da Escravatura, transporte dos negros nos navios negreiros e sua comercialização nos mercados são as menos apresentadas (4, 4 e 3 respectivamente) (tabela 7, anexo D).

A incidência de imagens do negro trabalhando reforça o estereótipo do negro como elemento essencial para a escravidão, uma vez que além de serem representados em trabalho são caracterizados fisicamente como homens fortes e musculosos. As ilustrações estão bem de acordo com o tratamento do tema sobre negro nos livros didáticos, uma vez que a intenção principal não é dar destaque à participação do negro como construtor da sociedade brasileira, mas sim, apresentar as fases da economia brasileira, momento em que a abordagem sobre o negro não pode ser omitida, tendo em vista que esse elemento impulsionou sozinho essa economia por 300 anos.

As ilustrações sobre a escravidão negra em nada revelam a história dos massacres escravocratas desencadeados no Brasil, pelo contrário, apenas demarcam a existência desse fato de forma bastante harmoniosa numa seqüência de gravuras coloridas, que expressam peles negras bastante reluzentes de tão escuras, sem expressões faciais que denotem cansaço, tristeza ou dor.

O que essas imagens ensinam é que houve um fato (a escravidão), homens trabalharam forçada sem receber nada em troca (os escravos), esses homens de pele muito escura ficaram em um tempo muito remoto (tempo da escravidão).

O branco em nenhum momento é apresentado como o responsável pela escravidão. Em geral aparecem próximos aos negros nas gravuras em que os negros estão expostos no mercado, ou sentados à mesa sendo servidos. Algumas imagens chegam a explorar fatos que foram exceção no contexto escravista, fazendo-os parecer a regra: brancos aparecem benevolentes, alimentando crianças negras (figura 8, anexo E) e o negro aparece surrando outro negro. De fato sabe-se que algumas vezes alguns negros eram obrigados a punir os outros sobre pena de serem também torturados. Contudo, esse tipo de ilustração sem a devida explicação e pela carência da associação desse papel ao branco passa a idéia de que os negros eram seus próprios algozes ou que as senhoras brancas eram bondosas com as crianças negras.

Como a história brasileira tem sido relatada como uma história política, cujas personalidades políticas costumam receber bastante destaque inclusive na ilustração das obras didáticas, percebemos que apenas duas vezes aparecem imagens da Princesa Isabel, contrariando essa característica da História do Brasil (livros de 1984 e 1994). Certamente nesse aspecto parece ter havido uma mudança na tendência de apresentar esse personagem como a redentora dos negros seguindo a lógica da exaltação de personalidades heróicas da história política do Brasil.

Diante do exposto é possível afirmar que as imagens dos livros analisados não evidenciam nenhuma mudança de representação positiva do negro. Tal fato indica não haver maior preocupação em selecionar adequadamente essas imagens. Certamente já é chegada a hora de se produzir novas imagens que retratem a escravidão a partir de conteúdos revisados sobre esse assunto. Seria bastante pertinente ilustrações de negros reagindo à escravidão dentro e fora das fazendas.

c) RESISTÊNCIA

Se a referência à resistência negra aparece em menor incidência no conjunto dos textos escritos, as ilustrações que retratam esse aspecto são ainda mais escassas (7) no conjunto de todas as obras analisadas. Dentre as seis imagens observadas (tabela 8) apenas 2 retratam herói negro (livro de 1982 e 1989), 1 retrata os negros em situação de combate (livro 1998), 1 em tom festivo pela libertação (1998), 1 como derrotados em batalha (1996), e 2 em situação de fuga (livros 1994 e 1998).

Como se vê as imagens que retratam resistência embora apareçam logo no início da década, 1982, representadas por uma ilustração de José do Patrocínio, são os livros do final da década que vão revelar os temas que o movimento negro reivindicou, a exemplo de Zumbi dos Palmares, os quilombos e as revoltas dos negros contra a escravidão.

Mesmo seguindo o que foi reivindicação do movimento negro, quando apresentam Zumbi e as revoltas observamos que grande partes das imagens ainda reforçam conteúdos de representações negativas uma vez que são apresentados como perdedores nas batalhas e Zumbi é retratado com expressões grotescas. Seria viável que as ilustrações apresentadas nos livros apresentassem os negros em situação de resistência como ativos, lutadores, belos, organizados e outras.

*Livros de grande porte não chegaram nunca como livros
Escrevemos, com toda consciência, julgando necessário dizer
côrtes crônicas.
E assim escrevo: não digo: não grite-las. Pois há muitos
sempre que o grilo mata de muita vida.
Há muito sempre.
Por que não dizer esta coisa? Ninguém me pediu
Muito menos aqueles a quem o livro se destina
Pois então? Então, naturalmente, respondendo que não
indico demais neste mundo. E já que digo, preciso
proceder.
Em direção a um novo renascimento...
(Francis Bacon)*

A História da Disciplina Estudos Sociais a partir das Representações Sociais sobre o Negro: refletindo as dinâmicas sócio-raciais brasileiras

A partir do estudo desenvolvido podemos perceber que a disciplina Estudos Sociais - mesmo tendo representado sucessos da elite dominante do Brasil que a utilizou como veículo de difusão da identidade nacional, forjada em valores eurocêntricos - não se manteve cristalizada ao longo da sua trajetória histórica.

As dinâmicas a que essa disciplina esteve submetida deram-se em relação a dois aspectos observados: o primeiro diz respeito à nomenclatura da disciplina e o outro diz respeito ao conteúdo das representações sobre os negros presentes em documentos escritos de currículo submetidos à análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em ambos os casos percebemos a interferência direta de fatores de mudança externos ao currículo, em especial os conflitos sociais no campo das disputas entre grupos com visões de mundo diferenciadas.

Embora não pareçam significativas, *A explosão não será hoje. Ainda é muito cedo...ou demasiadamente tarde.*

Não trago verdades decisivas.

Laivos de genealogia não atingem minha consciência.

Entretanto, com toda serenidade, julgo necessário dizer certas coisas.

Estas coisas, vou dizê-las, não gritá-las. Pois há muito tempo que o grito saiu de minha vida.

Há tanto tempo...

Por que escrever esta obra? Ninguém me pediu.

Muito menos aqueles a quem o livro se destina.

Pois então? Então, calmamente, respondo que há imbecis demais nesse mundo. E já que digo, preciso prová-lo.

Em direção a um novo humanismo...

(Frantz Fanon)

A História da Disciplina Estudos Sociais a partir das Representações Sociais sobre o Negro: refletindo as dinâmicas sócio-raciais brasileiras

A partir do estudo desenvolvido podemos perceber que a disciplina Estudos Sociais - mesmo tendo representado interesses da elite dominante do Brasil que a utilizou como veículo de difusão da identidade nacional, forjada em valores eurocêntricos - não se manteve cristalizada ao longo da sua trajetória histórica.

As dinâmicas a que essa disciplina esteve submetida deram-se em relação a dois aspectos observados nessa pesquisa: um diz respeito à nomenclatura da disciplina e o outro diz respeito ao conteúdo das representações sobre os negros impressos em documentos escritos de currículo submetidos à análise.

Em ambos os casos percebemos a interferência direta de fatores de mudança externos ao currículo, em especial os conflitos sociais no campo das disputas entre grupos com visões de mundo diferenciadas.

Embora não pareçam significativas as simples mudanças de nome de uma disciplina, como ocorreu com os Estudos Sociais, na realidade este é um fato que merece especial atenção, tendo em vista que indica a existência de interesses heterogêneos envolvendo o valor conferido a essa disciplina no interior dos currículos. Sob a aparência da nomenclatura estão submersas concepções de ensino e consequentemente concepções e valores de mundo.

A trajetória histórica da disciplina Estudos Sociais, no que diz respeito à representação sobre o negro, revela que a cada fase da disciplina, embora seus objetivos não fossem substancialmente modificados seus conteúdos foram adequados conforme as finalidades sociais que justificaram sua permanência a cada época no currículo escolar.

Sendo assim, podemos inferir que os discursos iniciais sobre o negro emergiram tentando justificar que foi necessário a escravidão de africanos para o progresso brasileiro e que o negro é um ser que tem natureza propícia à escravidão



(conforme foi evidenciado no documento que analisamos referente ao período entre as décadas de 30 a 60).

Nessa fase foi dada ênfase na formação do povo brasileiro e o objetivo da disciplina em questão foi a construção da identidade nacional. O negro, nesse momento, foi representado como elemento do passado brasileiro.

Posteriormente, a partir da década de 70, a ênfase evoluiu de construção da identidade nacional para o fortalecimento dessa identidade num “processo de democracia”. Como podemos perceber no período da década de 70, o negro foi representado como um elemento do passado que desapareceu da sociedade brasileira deixando suas contribuições e cedeu lugar ao mestiço. No primeiro e no segundo momento analisado os objetivos da disciplina permaneceram, e com ele a finalidade de integração dos jovens na sociedade brasileira.

A representação sobre o negro, de modo mais positivo, se percebe a partir da década de 80 quando se passa a admitir a atuação histórica desse segmento étnico no Brasil e consideram a diversidade cultural existente no país.

A tendência à incorporação de conteúdos positivos sobre o negro quando a nomenclatura da disciplina Estudos Sociais foi substituída por História e Geografia revelaram a existência de um impasse no que seriam as finalidades objetivos da disciplina Estudos Sociais no período a partir dos anos 80.

Embora os objetivos da disciplina tenham sido mantidos em torno da identidade nacional brasileira, as suas finalidades no período partir dos anos 80 parecem ter ficado entre duas alternativas: a de integração dos jovens na sociedade e a de formar os jovens para modificarem a sociedade brasileira. Essas duas perspectivas parecem ter disputado espaços inclusive nos documentos de currículo, quando o grupo do poder teve que incorporar nos documentos oficiais elementos dos discursos dos grupos subjugados que exigiam representações positivas de seu segmento.

Quando o movimento negro confrontou a identidade nacional homogênea centrada nos valores europeus, que desde a origem dessa disciplina ficou evidenciada nos documentos de currículo, com sua elaboração da identidade brasileira pluricultural, não ocorreu a supressão de uma perspectiva pela outra,



antes sim, percebemos nas representações curriculares as duas formas de identidade nacional que circulam e disputam espaço no contexto social brasileiro.

Concretamente essa dinâmica ficou evidenciada pela permanência de uma abordagem localizada sobre o negro no tema que trata da formação do povo brasileiro e pela emergência dos temas de história da África e a resistência à escravidão por meio da formação de quilombos.

Sendo assim, o estudo da história dessa disciplina indica que as dinâmicas que envolveram a forma e o conteúdo da disciplina em questão nem sempre estiveram atreladas a interesses dominantes, mas algumas vezes corresponderam a resultados de disputas de poder político entre grupos antagônicos revelando que as disputas políticas e ideológicas que ocorrem na sociedade em geral se refletem também no interior das escolas quando se normatizam os acordos entre os grupos competidores.

São indicativos desse processo a volta da nomenclatura História e Geografia em substituição aos Estudos Sociais no momento de abertura política do Brasil, quando as eleições possibilitaram que representantes da esquerda brasileira chegassem ao poder em algumas capitais do país, e também, a substituição da nomenclatura determinada em caráter nacional, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Paralelo à mudança de nomenclatura da disciplina vão sendo operacionalizadas lentamente transformações em seu conteúdo que podem ser percebidas tanto em relação às seleções de temas, quando se compara a emergência ou a supressão de assuntos, quanto ao valor que se dá ao longo dos temas a determinados assuntos.

Como o nosso objeto de investigações foi a representação sobre o negro no currículo da disciplina nos reservamos a perceber que dinâmicas envolveram os conteúdos das disciplinas, tanto em relação às disputas no campo social e político travadas entre os negros, representados pelo Movimento Negro Brasileiro, quanto à materialização das disputas em forma de representações desse elemento humano no interior do currículo escrito da disciplina em questão.

Sendo assim, destacaremos o processo das dinâmicas em torno do currículo dos estudos sociais em relação à representação sobre os negros, de acordo com os seguintes pontos: o contexto externo ao currículo, momento em que evidenciaremos os grupos competidores e seus interesses antagônicos; os resultados das disputas em termos de políticas públicas, destacando as conquistas sociais obtidas pelo grupo subjugado; e as limitações ou retrocessos do ponto de vista dos interesses do grupo minoritário no poder, no caso o Movimento Negro.

O contexto externo ao currículo: o movimento negro enquanto grupo que disputa interesses antagônicos aos da elite política

Toda a movimentação dos negros, ao longo da história do Brasil, quer no que diz respeito à melhoria de suas condições de vida material, quer no sentido de formulações e realizações de cunho político e ideológico, quer quando formalizam uma outra leitura da realidade brasileira (a qual tem disputado espaços com a formulação racista de identidade nacional considerada válida oficialmente), tem servido para delinear um projeto político de sociedade para o Brasil em perspectiva multiculturalista.

Tal projeto tem se construído a partir das acumulações teóricas e práticas dos setores sociais negros, que num contexto de disputas de poder e confronto de posições ideológicas, tem demonstrado que em determinados momentos computa-se vitórias e em outro momento sofre-se derrotas, segundo as conjunturas que vão se organizando no país no contexto dessas dinâmicas.

Como o próprio contexto brasileiro é permeado por contradições a concretização desse projeto político em perspectiva multicultural (elaborado a partir das análises dos negros sobre a realidade brasileira, das formulações de identidade nacional pluriculturalista e dos esforços por melhoria das condições de vida material) realiza-se também de forma contraditória.

Os resultados das reivindicações do Movimento Negro

Como resultado das lutas do movimento negro e encaminhamento de propostas que visaram reverter as relações raciais racistas nas escolas brasileiras apresentados nesse trabalho, foram obtidas conquistas significativas a exemplo de Leis que visaram a introdução de conteúdos sobre a história africana e a participação ativa dos negros na história do Brasil; a oficialização do 20 de novembro como dia nacional da consciência negra e de Zumbi como herói nacional; a elaboração do PCN Pluralidade Cultural; e a reprovação de livros didáticos avaliados que continham racismo; e os espaços conquistados pelos militantes pesquisadores sobre a temática negro e educação no campo acadêmico.

Essas conquistas, embora possuam limitações concernentes às suas concretizações, concorrem, acima de tudo, para influenciar o rompimento da crença na democracia racial brasileira. Por meio dessas conquistas parece estar se construindo na sociedade brasileira um consenso em torno da necessidade de tratamento igualitário aos vários grupos humanos que compõem a sociedade brasileira. Tal perspectiva rompe com as formulações sobre identidade nacional homogênea e força uma nova compreensão de identidade nacional com bases multiculturais em nível oficial.

Outro aspecto positivo das conquistas obtidas é o reconhecimento público de que os negros não foram passivos no processo histórico brasileiro, uma vez que as conquistas sociais assumidas em forma de políticas públicas representam a aclamação oficial, regulamentada e aprovada pela estrutura de poder, das reivindicações, análises, formulações e propostas dos próprios negros amadurecidas ao longo das suas trajetórias em nível coletivo, nas organizações do Movimento Negro e em nível individual nos embates cotidianos em seus espaços de trabalho, de estudo, no lazer e demais espaços usados pelos negros para conquistar parceiros para a luta contra o racismo.

O caso dos livros didáticos, os quais foram objetos de nossas análises, são ilustrativos do reconhecimento do negro como sujeito ativo no processo histórico. Em relação às mudanças de representações sobre os negros, observadas nos

materiais analisados todos os aspectos positivos evidenciados revelaram a influência das discussões realizadas pelas entidades do Movimento Negro em palestras e seminários sobre a revisão histórica do Brasil com base no destaque do negro como sujeito ativo dessa história.

A introdução de temas sobre resistência negra em livros a partir de 1989, o aumento progressivo de temas com referência aos negros, a mudança progressiva do termo de identificação do negro que evolui de escravo a africano e negro, a indicação a partir de 1994 do negro como participante no presente do conjunto da população brasileira, rompendo com uma representação localizada apenas no passado, a emergência de referências positivas acerca da origem africana dos negros em livros da década de 90 são exemplos da influência do Movimento Negro nas mudanças de representação do seu segmento.

Outro aspecto bastante revelador da relação entre representações sobre os negros e a ação dos próprios negros se percebeu quando foram analisadas as imagens dos livros didáticos. Percebemos nos livros de meados da década de 90 que as imagens de negros no tema “Formação do Povo Brasileiro” vão refletir as representações sobre o negro semelhantes às elaboradas pelos sujeitos de identidade negra entrevistados em nosso trabalho. Nesses livros o grupo social negro deixa de ser representado como um grupo homogêneo sendo indicado em situações normais que se pode encontrar qualquer brasileiro procedente de qualquer etnia. Aparecem não apenas nos estratos sociais subalternizados, com tonalidades de cor variadas e em situações normais do cotidiano.

Esses fatos confirmam que o Movimento Negro Brasileiro, como representante da voz dos grupos silenciados, em confronto com os interesses de uma elite que tem o poder de definir o que é oficial para o ensino nas escolas, no momento em que pressiona a incorporação de seus interesses culturais, pode obter conquistas que os beneficiem dependendo do nível de conflitos que se estabelecem em cada conjuntura política e do tipo de espaços de poder que vão sendo ocupados por elementos dessa etnia.

Outro ponto importante que podemos destacar como positivo é a repercussão de cada ação implementada pelos negros e das políticas sociais nos



imaginários individuais dos negros que foram envolvidos nessas atividades. A auto-aceitação desencadeada pelas lutas do movimento na vida pessoal de várias pessoas negras no país, a aceitação do outro pertencente a essa etnia, os resultados localizados de cada política social implementada podem ser importantes elementos para se compreender melhor as transformações das relações raciais no Brasil. Como ficou evidenciado em nosso estudo, a influência do Movimento Negro organizado, quer pela sua ação de luta e resistência, quer pela suas elaborações teóricas voltadas para o resgate da auto-estima foram importantes para a atuação dos participantes da pesquisa no combate do racismo.

As lutas sociais conduzidas por grupos *silenciados*, como é o caso da luta do Movimento Negro Brasileiro no interior da escola e da sociedade, constituem-se em função de construir experiências multiculturais. Daí podermos afirmar que nos parece indiscutível o teor dos avanços conquistados desde que ocorreram as primeiras manifestações do Movimento Negro no Brasil, em especial as conquistas atuais que são conseqüências da reorganização do Movimento Negro, a partir do final da década de 70.

As limitações ou retrocessos da sociedade brasileira do ponto de vista dos interesses do Movimento Negro

Apesar do notório avanço no campo das conquistas sociais obtidos através da luta dos negros nos aspectos evidenciados no tópico anterior, percebemos que, concomitante a esses avanços, transcorrem limitações e retrocessos decorrentes do processo contraditório das disputas entre interesses de grupos diferenciados.

Muitas vezes as políticas públicas providas pelo Governo em benefício da população negra brasileira tiveram tempo de existência muito limitado, e estiveram subordinadas aos sabores das conjunturas políticas em que ocorreram tais negociações. Com as mudanças de conjunturas essa conquistas tiveram a tendência de caírem no esquecimento. Esse nos parece o perfil das conquistas sociais dos negros brasileiros.

O fato de conquistas obtidas em muitos casos não chegarem a extrapolar o nível do documento, ficando, desse modo, uma enorme distância entre o que foi objeto de reivindicação do Movimento Negro e o que de fato se concretizou (a exemplo das limitações na concretização das Leis, a falta de formação adequada ao professor para o trabalho com a diversidade étnica brasileira); e a permanência de informações históricas no livro didático que estereotipa a imagem do negro (como foi evidenciado em nossa pesquisa) que ocorre concomitante com mudanças positivas em um mesmo livro e em livros de anos sucessivos; a quase inexistência de linhas e incentivos à pesquisa sobre a temática da educação dos afrodescendentes são aspectos que indicam que ainda falta muita transformação na sociedade, na escola e nos recursos de ensino para que se tenha no Brasil relações verdadeiramente multiculturais.

Outro dado revelado em nosso estudo que indicam o caráter contraditório das conquistas sociais em benefício dos negros é o fato relacionado com as datas de realizações de políticas sociais de combate ao racismo e de maior visibilidade dos debates sobre a situação do negro no Brasil, as quais se realizaram majoritariamente em datas comemorativas. Esse aspecto da realidade do negro no Brasil indica uma tendência *turística* no tratamento da diversidade brasileira. Tal tendência sob o discurso de multiculturalidade abre espaços limitados aos grupos subjulgados e os trata de forma exótica referenciando-os especialmente em datas comemorativas.

Sendo assim, a multiculturalidade viável para o contexto brasileiro exige muito mais do que a garantia de direitos iguais a cidadãos de grupos específicos, a indicação da necessidade de tolerância entre esses grupos e as experiências de trocas entre membros de culturas distintas. A primeira providência rumo ao multiculturalismo adequado para o Brasil será criar condições para que os cidadãos brasileiros se percebam como participantes, herdeiros e construtores de multiculturas. Isso implica em uma redefinição da identidade nacional em nível oficial, a qual deverá deixar de ser convergente para a homogeneidade e tornar-se convergente para a multiplicidade .



Após a reelaboração da identidade nacional a partir da realidade do Brasil como país multiétnico serão cabíveis a reorganização das instituições dentro desses mesmos parâmetros. Aí sim, cabem nesse momento a institucionalização de regras de convivência e a execução de políticas sociais de correção às distorções causadas com a exclusão social e racial sofrida pelos negros. Nessa aspecto torna-se necessário que os espaços de poder e decisão não permaneçam majoritariamente sobre o controle dos brancos sob pena de se realizar mudanças que atingiam apenas o nível documental.

Porém, antes de atingirmos o nível de vivência multicultural que desejamos faz-se necessário que se tire o maior proveito possível da atual fase vivida pelo Movimento Negro Brasileiro, a qual está voltada para a formulação de propostas e as negociações com os grupos do poder e a realização por contra própria de ações em benefício do seu grupo. Sendo que aproveitar o espaço que a conjuntura política do país permite para as negociações deve ter atenção especial, uma vez que a realidade tem demonstrado o caráter efêmero das aberturas conjunturais para negociações entre o Movimento Negro e o Governo.

Conclusão

Os resultados do trabalho revelaram que há mudanças de representações em alguns aspectos nos conteúdos analisados, os quais apesar de corresponderem às reivindicações e elaborações dos setores sociais negros apresentam-se não totais em um mesmo livro e não linear ao longo dos anos, indicando um caráter contraditório e conjuntural e conquistas sociais dos negros que podem ser contabilizadas como perdas e ganhos de espaços políticos. Sendo assim, podemos perceber que o pluriculturalismo brasileiro, apesar de assumido oficialmente, tem sido concretizado politicamente de forma superficial, ainda sem objetivar transformações reais na base das relações raciais deste país.



BIBLIOGRAFIA

ABUD, Kátia Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe M. F.(org.) **O saber histórico na sala de aula**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____, O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, M. A. (org.). **Repensando a história**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1984.

ALENCAR, C. É possível superar a limitação dos livros. Depoimento de Maria Helena Guimarães Pereira. **NOVA ESCOLA**, São Paulo: 1(4):jun, 1986.

ALBUQUERQUE, F. L de. Que sabemos sobre livros didáticos? **REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**. Brasília: 61(138) abril/jun,1997.

ALVES, Nilda. O conteúdo e o método nos livros didáticos de 1ª a 4ª série do 1º grau. **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**. São Paulo: Cortez: Cedes, nº 27. Set de 1987.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

_____, **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

AQUINO, Júlio Groppa (org). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pátria amada ignorada.. **EM ABERTO**, Brasília, ano 7, n 37,1988.

ARAÚJO, Tereza Cristina N. A classificação de cor nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão. In: **CADERNOS DE PESQUISA**. Raça negra e educação. Fundação Carlos Chagas, nov (63), 1987.

AZEVEDO, Eliane. **Raça: conceito e preconceito**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1990.

BARBOSA, Irene Maria Ferreira. **Enfrentando preconceitos**. Campinas: Área de Publicações CMU/UNICAMP, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1995.

BARLAU, Virgínia. **Textos didáticos: reflexões sobre análises de conteúdos e análises de discursos**. São Paulo: PUCSP, 1981. (DISSERTAÇÃO DE MESTRADO).

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (org.) **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

- BAZZANELLA, W. Valores e estereótipos em livros de leitura. In: **EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS/ BOLETIM DO C.B.P.E.** Rio de Janeiro, 2 (4): 121-133, 1977.
- BERND, Zilá. **Racismo e anti-racismo**. 5 ed. São Paulo: Moderna, 1997.
- _____, **O que é negritude**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais**. São Paulo: Ática, 1999.
- BITTENCOURT, Circe M. F. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETTO Elba Siqueira de Sá (org.) **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, SP.: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998 (a).
- _____, Livro didático entre textos e imagens: (org.) **O saber histórico na sala de aula** 2 ed. São Paulo: Contexto, 1998 (b).
- _____, Capitalismo e cidadania nas propostas nas atuais propostas curriculares: (org.) **O saber histórico na sala de aula** 2 ed. São Paulo: Contexto, 1998 (c).
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade Cultural**, vol 10. Brasília/MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia**. Brasília/MEC/SEF, 1997.
- BUTLER, Kim D. **Freedoms given, freedoms won: afro-brazilians in post-abolitions** São Paulo and Salvador. New Brunswick, New Jersey, and London: Rutgers University Press, 1998.
- CADERNO CEDES. **Educação e diferenciação cultural: negros e índios**. São Paulo: Cedes/Papirus. nº 32, 1993.
- CADERNOS DE PESQUISA. **Raça negra e educação**. Fundação Carlos Chagas, nov (63), 1987.
- CAMARGO, Dulce Maria Pompeu. A criança, novos tempos, novos espaços: a história e a geografia do aluno. **EM ABERTO**, Brasília, ano 7, nº 37, 1988.
- CARNEIRO, Maria Luísa Tucci. **O racismo na História do Brasil: mito e realidade** São Paulo: Ática, 1994.
- CHAGAS, Conceição Corrêa das. **Negro, uma identidade em construção: possibilidades e dificuldades**. 2 ed. Petrópolis /RJ: Vozes, 1997.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____, **Cultura e democracia**. 8ed. São Paulo: Cortez, 2000.



- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **TEORIA E EDUCAÇÃO**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nº 2, 1990.
- COLESANTI, M.T.N. **O ensino de geografia através do livro didático no período de 1890 a 1971**. Rio Claro, Instituto de Ciências Exatas, UNESP, 1984.
- COSTA, M. V. (org.) **O currículo: nos limites do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- CUNHA, Jr. Henrique. **Textos para o Movimento Negro**. São Paulo: Edicon, 1992.
- _____, Identidades negras e educação. In: **REVISTA DO CCHLA: 300 anos sem Zumbir dos Palmares/Universidade Federal da Paraíba**. João Pessoa: Editora universitária, ano 3, nº especial, 1995.
- _____, **Afrodescendência e africanidades brasileiras**. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 1996 (mimiografado).
- _____, Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afrodescendentes. In: Lima, Ivan Costa et. al. (orgs) **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis, Núcleo de Estudos Negros/ NEN, nº 6, 1999.
- DAVIES, N. As camadas populares nos livros de história do Brasil. In: PINSKY, J. (org) **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo, Contexto, 1988.
- EM ABERTO/INEP**. O livro didático: velho tema revisitado. Brasília, Ano VI, nº 35, Jul-set, 1987.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.
- FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra(org). **Textos em representação social**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1987.
- FENELON, Dea Ribeiro. A questão do estudos sociais: In: **CADERNOS CEDES**. 4. ed. Campinas: CEDES/PAPIRUS, nº 10, 1994.
- FERRO, M. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983.
- FOLHA DE SÃO PAULO**. Só 14% dos livros passam no MEC. 3º caderno. São Paulo, 14/05/97.

FRANCO, Maria Laura Barbosa. **História do Brasil: a versão fabricada dos livros didáticos no 2º Grau**. São Paulo: PUC, 1981.

_____, O livro didático de História do Brasil: algumas questões. **CADERNOS DE PESQUISA**. São Paulo (41): 22-27, maio, 1982.

FREITAG, Bárbara et. al. **O livro didático em questão**. 2º ed. São Paulo: Cortez 1993.

FREIRE, Ismael Antônio. Ações da militância negra na superestrutura do Estado. In: **CADERNOS DE PESQUISA**. Raça negra e educação. Fundação Carlos Chagas, nov (63), 1989.

FROTA-PESSOA, Oswaldo. Raça e eugenia. In: SCHWARCZ; e QUEIROZ, R. dos S. (orgs). **Raça e diversidade**. São Paulo: Estação Ciência: EDUSP, 1996.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **TEORIA E EDUCAÇÃO**. Porto Alegre, 1992, nº 05.

_____, **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto alegre: Artes Médicas, 1993.

GAUDENZI, Josephina de Castro e Silva (orientação e organização). **Estudos sociais na escola primária**. INEP/ MEC/ CBPE, Rio de Janeiro, 1964.

GOFFMAN, Erving, **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.

GOLDMANN, Lucien. **Epistemologia e Filosofia política**. Lisboa, editora Presença, 1984.

GONÇALVES, Petronilha Beatriz et. al. (org). **O pensamento negro em educação: expressões do Movimento Negro**. São Paulo: Ed. da UFSCAR, 1997.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (org.). **Textos em representação social**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS DE 1ª A 4ª SÉRIE. Ministério da Educação; SEF/PNLD/CENPEC, anos, 1996, 1998 e 2000.

HOFLING, Eloisa de Matos. **O livro didático em Estudos Sociais**. Campinas, Ed. UNICAMP, 1986.

_____, O livro didático de Estudos Sociais e a concepção de cidadania. **EM ABERTO**. Brasília, ano 6, nº 35, julho/ set, 1987.

HOLLANDA, Guy. A pesquisa de estereótipos e valores nos compêndios de história destinados ao curso secundário brasileiro. In: **EDUCAÇÃO E**

CIÊNCIAS SOCIAIS/ BOLETIM DO C.B.P.E. Rio de Janeiro, 2 (4), 1957 (a).

_____, **Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro; 1931-1956.** Rio de Janeiro, MEC, INEP, 1957(b).

IOKOI, Zilda Márcia Gricoli (org.) **Negro e negritude.** São Paulo: Edições Loiola, 1997.

JESUS, Ilma Fátima de. Pensamento do MNU: Movimento Negro Unificado. In: GONÇALVES, Petronilha Beatriz et. al. (org). **O pensamento negro em educação: expressões do Movimento Negro.** São Paulo: Ed. da UFSCAR, 1997.

JUREMA, A .C. L. A . A “**istória**” nos livros didáticos de Estudos Sociais. Recife, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFPe, 1987.

LAJOLO, Marisa. O livro didático: velho tema revisitado. **EM ABERTO.** Brasília, ano 06 - nº 35. Jul/set, 1987.

LEITE, M.L.M. Produção, consumo e distribuição do livro didático de história. **PLURAL**, São Paulo, 3(6):jul/ago, 1980.

LIMA, Ivar Costa: ROMÃO, Jeruse (orgs). **Negros e currículo.** Florianópolis, nº 2, Núcleo de Estudos Negros / NEN, 1997.

_____, **Os negros e a escola brasileira.** Florianópolis, Núcleo de Estudos Negros/ NEN, nº 6, 1999.

LOPES, Ademil. **Escola, socialização e cidadania: um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos:** EDUSFScar, 1995.

LOPES, Nei. O Islão negro no Brasil. In NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.) **Sankofa: resgate da cultura afro-brasileira.** V 1, Rio de Janeiro: Secretaria extraordinária de defesa e promoção das populações afro-brasileiras (SEAFRO), Governo do Estado, 1994.

_____, **A questão negra no Brasil (1988)** (texto xerocopiado sem indicação de referência bibliográfica).

LOBO JÚNIOR, Darcio Tavares. Currículo e zona rural: uma análise de conteúdo em Estudos Sociais. In **CADERNOS CEDES.** São Paulo: Cortez/CEDES, nº 13, 1996.

LUDKE, Menga. Et. al. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.



MACIEL, Cleber da Silva. **Discriminações raciais: negros em Campinas (1888-1926)**. 2.ed. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.

MALHEIROS, Yara. **NOVA ESCOLA**. Veja com que livros seus alunos estão aprendendo, agosto, 1994.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MANUAL PARA INDICAÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO. Ministério da Educação, FAE/PNLD. Rio de Janeiro, anos 1985, 1987, 1988, 1989/90, 1991, 1992, 1994 e 1996.

MARIZ, Cecília Loreto. **Textos e criança carente: inadequação e ideologia**. In: Caderno de Estudos Sociais. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Instituto de Pesquisa Sociais, vol. 5, nº 01, jan-jul, 1989.

MENEZES, Jaci. **Inclusão excludente: as exclusões assumidas**. In UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas**. Salvador: UFBA, Novos Toques (s.d).

MENEZES, C. **As representações do índio em livros didáticos**. In: **MUSEU do índio-30 anos; 1953-1983**. Rio de Janeiro, 1983.

MOLINA, Olga. **Quem engana quem?** professor X livro didático. Campinas-SP: Papirus, 1987.

MONTES, Maria Lúcia. **Raça e identidade; entre o espelho, a invenção e a ideologia**. In SCHWARCZ, L. M.; QUEIROZ, R. de S. Q. (orgs). **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp/Estação Ciência, 1996.

MORREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e políticas de combate a discriminação racial**. São Paulo: editora da USP: Estação Ciência, 1996(a).

_____, **O anti-racismo no Brasil**. In MUNANGA, Kabengele (org). **Estratégias e políticas de combate a discriminação racial**. São Paulo: editora da USP: Estação Ciência, 1996(b).

_____, **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999(a).

_____, (org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília,: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 1999(b).

NADAI, Elza. **Estudos Sociais no primeiro grau. EM ABERTO**. Brasília, ano 7, nº 37, 1988.

- NAGLE, Jorge. História da educação brasileira: problemas atuais. **EM ABERTO**, Brasília, 3 (23), set/out, 1984.
- NASCIMENTO, T. A. Q. R. et. al. Memórias da educação: Campinas (1850-1960). Campinas, SP: Editora da Unicamp, Centro de Memória - Unicamp, 1999.
- NORMAS PARA PUBLICAÇÕES DA UNESP/** Coordenadoria Geral de Bibliotecas e Editora da Unesp. - São Paulo: Editora da Unesp, v. 1, 3 e 4, 1994.
- NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. 4. ed. São Paulo: MORAES, 1981.
- NUNES, Clarice. História da educação brasileira: novas abordagens de novos objetos. **TEORIA E EDUCAÇÃO**, Porto Alegre, nº 6, 1992.
- NUNES, M.F. Critérios psicológicos no livro didático: uma análise crítica dos conteúdos de estudos sociais. **HISTÓRIA: QUESTÕES E DEBATES**, Curitiba, 3(5), 1982.
- OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **O livro didático**. 3 ed. Rio de Janeiro: tempo Brasileiro, 1986.
- OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **A pedagogia e a economia do livro didático**. Rio de Janeiro: ABT, 1983.
- _____, et. al. **A política do livro didático**. São Paulo: Sumus; Campinas: Editora da UNICAMP, 1984.
- ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- ORLANDI, E.L.P. O discurso da história para a escola. **ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**. Uberaba, (7):1981.
- PALERMO, Alfredo. **Estudos Sociais: Brasil, organização social, econômica e política**. Nível superior. São Paulo, LISA, 1973.
- PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas: Cortez, 1997.
- PENTEADO, Ana Heloísa Dupas. **Metodologia do ensino de História e Geografia**. São Paulo: Cortez, 1994.
- PEREIRA, Maria da Conceição. O cotidiano de estudantes negros e mestiços no turno noturno: um estudo de caso de uma escola pública de Salvador. In: algumas experiências dos nos 80 e 90. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DA



- BAHIA. **Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas.** Salvador: UFBA, Novos Toques (s.d).
- PINTO, Regina Pahim. **O livro didático e a democratização da escola.** São Paulo: USP, 1981(DISSERTAÇÃO DE MESTRADO).
- _____, R.P. et. al. **O índio nas nossas escolas.** São Paulo, FGV, 1985.
- _____, A educação do negro: uma revisão bibliográfica. In: **CADERNOS DE PESQUISA.** São Paulo, FCC, nº 63, agos, 1987.
- _____, R.P. et. al. **O índio nas nossas escolas.** São Paulo, FGV, 1985.
- ROCHA, E.P.G. um índio didático: notas para o estudo das representações. In : **Testemunha ocular.** São Paulo, Brasiliense, 1984.
- ROMÃO, J. Samba não se aprende na escola. In: LIMA, Ivar Costa: ROMÃO, Jeruse (orgs). **Negros e currículo.** Florianópolis, Núcleo de Estudos Negros/NEN, nº 2, 1997.
- SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio Moreira (org). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- _____, Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª ed. Porto Alegre: ArteMed, 1998.
- SANTOS, Lucília L. de C. P. **História das disciplinas escolares: perspectivas de análise.** **TEORIA E EDUCAÇÃO**, 2, 1990.
- _____, História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análises. **EDUCAÇÃO E REALIDADE.** V. 20, N.2, 1995.
- SANTOS, Joel Rufino dos. Enfrentando a cultura do racismo. **TEMPO E PRESENÇA**, (s. l), nº 271, 1987.
- _____, **O que é racismo?** 15 ed. 2 reimpressão, São Paulo: brasiliense, 1998.
- SANTOS, Arany Neves. Inclusão da disciplina Introdução aos Estudos Africanos no currículo oficial da rede estadual de 1º e 2º grau da Bahia. In: **CADERNOS DE PESQUISA.** Raça negra e educação. Fundação Carlos Chagas, nov (63), 1987.
- SANTOMÉ, Jurjo. Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In SILVA, Tomás Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** 2º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.



SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil- 1870-1930**, São Paulo: Companhia das letras, 1993.

_____, e QUEIROZ, R. dos S. (orgs). **Raça e diversidade**. São Paulo: Estação Ciência: EDUSP, 1996.

SERRA, Ordep. Teologia e cultura negra. **TEMPO E PRESENÇA**. (s.l), nº 271, (s,d).

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CESD, 1995.

_____, Movimento Negro e ensino nas escolas: experiências da Bahia. In: GONÇALVES, Petronilha Beatriz et. al. (org.). **O pensamento negro em educação: expressões do Movimento Negro**. São Paulo: Ed. da UFSCAR, 1997.

_____, A desconstrução da discriminação do negro no livro didático. In: MUNANGA, K. (org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília,: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

SILVA, Antônio Carlos Arruda da. Questões legais e racismo na história do Brasil. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e políticas de combate a discriminação racial**. São Paulo: editora da USP: Estação Ciência, 1996.

SILVA, Paula Cristina. Educação pluricultural e anti-racista em Salvador: algumas experiências dos nos 80 e 90. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas**. Salvador: UFBA, Novos Toques (s.d).

SILVA, Teresa Rosely Neubauer da. O livro didático: reflexões sobre o critério de seleção e utilização. **CADERNO DE PESQUISA**. São Paulo, nº 44, 1983.

SILVA, Tomás Tadeu da. Currículo e identidade Social: territórios contestados. In. SILVA, Tomás Tadeu (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação** 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI. Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra(org.). **Textos em representação social**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: vozes, 1997.



TELLES, N. A. **Cartografia brasilis: história-espço-profundidade-gentes**. São Paulo, PUC, 1983.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. A cultura negra nos currículos escolares: afinal, isto é possível? In: LIMA, Ivar Costa; ROMÃO, Jeruse (orgs). **Negros e currículo**. Florianópolis, Núcleo de Estudos Negros/NEN, nº 2, 1997.

TRIUMPHO, Vera (org). **Rio Grande do Sul: aspectos da negritude**. Porto Alegre: Martins Livreiro-editor, 1991.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS .**O que sabemos sobre livro didático: catálogo analítico / Biblioteca Central**. Serviço de informação sobre o livro didático - Campinas: editora da UNICAMP, 1989.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. PROGRAMA A COR DA BAHIA. **Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas**. FFCH/ Mestrado em Sociologia, Salvador/ BA: Novos Toques, (s.d).

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. 11ª ed. São Paulo: Moderna, 1994.

VESENTINI, C. A . Escola e livro didático de história. In: SILVA, M. A, (org). **Repensando a história**, Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

WARD, Mirian Jorge. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. **EM ABERTO**. Brasília, Nº 23, set/out, 1984.



Anexo A - Roteiro da entrevista semi-estruturada aplicado aos participantes da pesquisa e Comunicado da Biblioteca Nacional

Roteiro de Entrevista

01) Pesquisador

- Comente sobre suas experiências em pesquisa com a temática negra.
- Comente sobre o que o motivou a estudar a Questão Negra.
- Fale sobre a sua relação com o movimento negro organizado.
- Como você avalia a trajetória das representações sociais sobre os negros no Brasil?
- Em que ponto pode-se relacionar essa trajetória com a ação política dos próprios negros?
- Como você percebe a questão da identidade negra?

02) Técnica em educação

- Como você avalia a trajetória das representações sociais sobre negros no Brasil?
- Em que ponto pode-se relacionar essa trajetória com a ação política dos próprios negros?
- Comente como você vê o movimento negro organizado no Brasil.
- Como você percebe a questão da identidade negra no Brasil?
- Como você tem percebido a prática de profissionais negros, ligados a estrutura de Governo, no favorecimento de representações sociais positivas do negro brasileiro? (Caso disponha de exemplos na área de educação, comentar.)

03) Militante do Movimento Negro

- Como você avalia a trajetória das representações sociais de negros no Brasil?
- Em que ponto pode-se relacionar essa trajetória com a ação política dos próprios negros, de modo pessoal, e com a ação do movimento negro organizado?
- Como a construção de um discurso sobre identidade possui importância no processo de luta por implementação de políticas afirmativas e pela construção de uma representação positiva para os negros?
- Como avalia a contribuição dessa entidade no processo de afirmação de uma identidade positiva para os negros do Brasil.

ANEXOS

Anexo A - Roteiro da entrevista semi-estruturada aplicado aos participantes da pesquisas e Comunicado da Biblioteca Nacional

Roteiro de Entrevista

01) Pesquisador

- Comente sobre suas experiências em pesquisa com a temática negra.
- Comente sobre o que o motivou a estudar a Questão Negra.
- Fale sobre a sua relação com o movimento negro organizado.
- Como você avalia a trajetória das representações sociais sobre os negros no Brasil?
- Em que ponto pode-se relacionar essa trajetória com a ação política dos próprios negros?
- Como você percebe a questão da identidade negra?

02) Técnica em educação

- Como você avalia a trajetória das representações sociais sobre negros no Brasil?
- Em que ponto pode-se relacionar essa trajetória com a ação política dos próprios negros?
- Comente como você vê o movimento negro organizado no Brasil.
- Como você percebe a questão da identidade negra no Brasil?
- Como você tem percebido a prática de profissionais negros, ligados a estrutura de Governo, no favorecimento de representações sociais positivas do negro brasileiro? (Caso disponha de exemplos na área de educação, comentar.)

03) Militante do Movimento Negro

- Como você avalia a trajetória das representações sociais de negros no Brasil?
- Em que ponto pode-se relacionar essa trajetória com a ação política dos próprios negros, de modo pessoal, e com a ação do movimento negro organizado?
- Como a construção de um discurso sobre identidade possui importância no processo de luta por implementação de políticas afirmativas e pela construção de uma representação positiva para os negros?
- Como avalia a contribuição dessa entidade no processo de afirmação de uma identidade positiva para os negros do Brasil.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE REFERÊNCIA E DIFUSÃO
COORDENADORIA DE ACERVO GERAL
DIVISÃO DE OBRAS GERAIS

Rio de Janeiro, 16 de outubro de 2000.

Da DIOGE : Vera Maria da Costa Califfa

Para: Mariléia dos Santos Cruz

Senhora Mariléia,

Comunicamos que, infelizmente, os livros solicitados para a sua pesquisa, cujos títulos são:

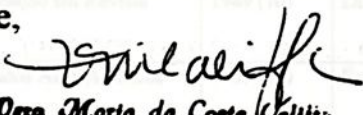
MARQUES, Yolanda. Estudos Sociais, 4ª.série (antiga localização = VI- 293,7,75) e

PEREIRA, Terezinha de Melo. Isto é Estudos Sociais, 4ª.série (antiga localização = VI- 293,7,20),

não estão disponíveis para consulta, por estarem no 6º.andar do armazém da Divisão de Obras Gerais, DIOGE, em processo de inventário, quando serão localizados no prédio anexo, situado à Praça Mauá, RJ.

Informamos, outrossim, que a previsão para o término desse inventário é de 30 de novembro deste ano, quando se encerrarão os trabalhos desse projeto.

Atenciosamente,


Vera Maria da Costa Califfa
Fundação Biblioteca Nacional
Chefe da Divisão de Obras Gerais
Elt. BIAPE 110508 / CRB-7 / 2051

Anexo B- Quadros resultantes do levantamento de textos sobre o tema Negro e Educação em periódicos do meio educacional publicados durante os anos 80.

Quadro 6- Listagem de periódicos escolhidos para identificação de textos editados na década de 80 que apresentam a temática *negro e educação*

PERIÓDICO	INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL
1-AMAE EDUCANDO	Associação Mineira de Ação Educacional
2-CADERNOS CED	Centro de estudos Educação e Sociedade
3-CADERNOS CEDES	Universidade de Campinas
4-CADERNOS DE ESTUDOS SOCIAIS	Fundação Joaquim Nabuco
5-CADERNOS DE PESQUISA	Fundação Carlos Chagas
6-DIDÁTICA	Universidade Estadual Paulista (Marília)
7-EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	Centro de Estudos Educação e Sociedade / Cortez/Autores Associados
8-EDUCAÇÃO EM REVISTA	Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais
9-EDUCAÇÃO E REALIDADE	Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul
10-EDUCAÇÃO- MEC	Ministério de Educação e Cultura
11-EDUCAÇÃO- PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
12-EDUCAÇÃO EM DEBATE	Universidade Federal do Ceará
13-EDUCAÇÃO BRASILEIRA	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
14-EM ABERTO	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
15-ESTUDOS AFRO-ASIÁTICOS	Fundação Cândido Mendes
16-FÓRUM EDUCACIONAL	Fundação Getúlio Vargas
17-REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
18-PERSPECTIVA	Centro de Ciências da Educação

Quadro 7 - Demonstrativo de dados dos textos sobre Negro e Educação localizados em periódicos educacionais de circulação Nacional publicados durante a década de 80.

TÍTULO	AUTOR (a)	PERIÓDICO	ANO e Nº	ENFOQUE
1-A formação do operário Negro.	SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves	Educação e Sociedade	1985 (22)	Formação do trabalhador negro
2- Raça Negra e Educação	PINTO, R. P. e ROSEMBERG. F (Orgs)	Cadernos de Pesquisa (número especial)	1987 (63)	Vários textos sobre a questão racial negra na escola brasileira e a ação do movimento negro contra as desigualdades educacionais entre negros e brancos.
3-Educação do Negro: Uma revisão bibliográfica	PINTO, R. P	Cadernos de Pesquisa	1987 (62)	Balanco bibliográfico de trabalhos que analisam as relações de racismo na escola brasileira.
4-Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infanto-juvenis.	NEGRÃO, Esmeralda V.	Cadernos de Pesquisa	1988 (65)	Livros didáticos e paradidáticos como veículos de ideologias racistas.
5-Eu sou Neguinha	ESTANILAU, Lídia *	Educação em Revista	1988 (7)	Relato de experiência da pesquisa Projeto diagnóstico da mulher nos anos 80
6-A identidade do negro	PIRES, José Maria	Amae educando	1988 (195)	As causas históricas da falta de auto-estima do negro
7-Estrutura Social e educação: presença de raças e grupos sociais na escola	RANA, G.W.	Cadernos de Pesquisa	1989 (69)	Questão das desigualdades sociais na escola
8-A discriminação racial de crianças e adolescentes negros na escola	VALENTIN, Silvani S.	Educação em Revista	1989 (10)	Discriminação na escola.
9-Estereótipos de negros na literatura brasileira: sistema e motivação histórica	MUSSA, Beto	Estudos Afro-Asiáticos	1989 (16)	Estereótipos em livros de literatura.
10-A questão das desigualdades raciais na escola: o papel do professor de 1ª Grau	ALVES, Alda J. et. al	Fórum Educacional	1989 (14)	Questão do racismo na escola.
11-Racismo e Sexismo na Escola	FRANCA, J et. al.	Revista brasileira de Estudos Pedagógicos	1989 (166)	Discriminações de raça e gênero na escola

Anexo C - Quadros de categorização dos conteúdos analisados

Quadro 11 - Demonstrativo da categorização do tema Povo Brasileiro e Cultura Negra segundo indicadores explorados na análise da representação sobre o negro.

Indicadores	Números de referências dos livros								
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
ENFOQUE	Influência dos negros nos nossos costumes.	Processo de miscigenação e contribuições dos negros na cultura brasileira.	Processo de miscigenação do povo brasileiro.	Processo de miscigenação e influências dos negros na cultura brasileira.	Processo de miscigenação e influência do negro nos costumes brasileiros.	Influência cultural do negro no Brasil, a cultura africana e afrobrasileira e início da invasão européia na África.	Processo de miscigenação, descrição de tipos humanos, folclore.	Processo de miscigenação.	Influência dos africanos na Cultura brasileira.
LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA	Brasil	Brasil	Brasil	Caboclo espalhado pelo Brasil, imigrantes, milhares espalhados pelo Brasil, preferem a região Sul e os estados São Paulo e Santa Catarina.	Brasil: Sul e Sudeste (grande influência de imigrantes europeus), Norte (índios), Nordeste (negros)	Brasil e África	Brasil	Brasil	Brasil e África
ELEMENTOS DA NACIONALIDADE	Não consta	Metade da população é negra e mestiça	Índios-reservas, brancos e negros	Atualmente o país é de imigração	Povo brasileiro com a mistura de três raças.	Moreno, preto, cheio de cor, negro, mestiços, crioulos e descendente de negros	Mestiço, branco, índio e negro.	Todos que nascem no Brasil.	Não consta.
INFLUÊNCIAS DO NEGRO NA CULTURA	Crença, alimentação, palavras, música e instrumentos	Crenças, cerimônias religiosas, alimentos, palavras, na música e na dança.	Muitos hábitos transmitidos ao nosso povo.	Principalmente na música, no gostoso ritmo do samba. Mais marcante do que o índio, candomblé, macumba, crendices populares e comidas.	Na alimentação, na música, na dança, instrumentos musicais, cerimônias religiosas, uso de palavras	No trabalho, na cultura, na luta pela liberdade, na aparência física do povo, na língua, na religião, na dança, nas festas populares	Não consta.	Não consta	Tradições, vocabulário.
FORMA DE IDENTIFICAR	Negros	Pela raça (negro)	Negro, mulato e cafuzo	Pela raça (negro)	Pela raça e origem (negro africano)	Amas de leite, pretos cheios de cor, africanos, escravos, negros, mestiços, crioulos, nagôs, pretos, povos africanos, negros livres.	Negros	Negro africano	Negro, iorubá, malês, congo, quimbundo, tapa e macua
OUTRAS ETNIAS	Não consta	Pela origem (portugueses) índios (pela raça)	Pela raça (branco) Português, italiano, japonês, e outros (origem de nacionalidade), pela raça (índios)	Pela raça (branco) Português, italiano, japonês, e outros (origem de nacionalidade), pela raça (índios)	Branco português, europeus e índios.	Autoridades metropolitanas, senhores de terra, frades mestres, donos do Brasil	Branco, origem de nacionalidade, e raça índio (raça)	Europeu: italiano, alemão, francês e portugueses	Português

Quadro 12 - Demonstrativo da categorização da abordagem histórica de fatos nos textos sobre a Libertação da Escravidão segundo indicadores explorados na análise da representação sobre o negro.

Indica Dores	Números de referências								
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
ENFOQUE	Início e término da escravidão no Brasil.	Início e término do trabalho escravo.	Processo político do término da escravidão.	Início e término do trabalho escravo.	Início e término do trabalho escravo.	A capital do Brasil como espaço do comércio português, a exploração negra, as pressões da Inglaterra contra o escravismo e o processo de saturação do regime escravista.	início e término do trabalho escravo.	Processo de libertação da escravatura.	A escravidão negra no Brasil.
TERMOS IDENTIFICAÇÃO	Negros da África e escravos negros.	Negro, escravo negro e escravo.	Escravos negros e negros escravos.	Escravos da África, negros e escravos.	Negros, africanos, negros escravos e escravos.	Negros escravos, mouros do norte da África, escravos, negro de ganho, negro de aluguel, negro, negra Rita.	Negros da África, escravos, negros escravos e negros.	Negro e escravos.	Africanos, escravos, negro.
JUST. P/ ESCRAVIDÃO NEGRA	A escravidão teve início quando os portugueses trouxeram os negros para trabalhar.	Os portugueses traziam negros da África para trabalhar como escravo.	Foi dupla fonte de lucro para os portugueses.	O índio não agüentou o trabalho forçado, surgiu a idéia de comprar escravos na África.	a partir de 1532 os primeiros africanos foram trazidos.	Não consta.	Para trabalhar na fazenda, na mineração e nos serviços domésticos, os portugueses trouxeram os negros da África.	Não consta.	A Coroa portuguesa lucrava duas vezes.
TRABALHO	Engenho, mineração e lavoura.	Nas fazendas de cana, café e mineração.	Corte de cana e plantação de café.	Trabalho sem recompensa	Trabalho nas fazendas de cana e nas minas	Trabalhavam na higiene da casa e nas ruas com música (negros de ganho).	Plantavam, colhiam, movimentavam instrumentos, carregavam produtos, criavam animais.	Não consta.	Trabalho no engenho, na lavoura, nas minas, na fazenda e nas cidades.
JUST. P/ O FIM DA ESCRAVIDÃO	Pouco a pouco foram assinadas Leis para libertar os escravos.	Pouco a pouco foram assinadas Leis para libertar os escravos	Luta dos brasileiros e interesses da Inglaterra.	Começou então uma campanha em favor da extinção do cativo no Brasil	Muitos brasileiros eram contra a escravidão e lutaram pela libertação	Prejuízo ao mercado consumidor dos ingleses e clima político que favorecia o fim da escravidão.	Negros fugiam para os quilombos, compravam sua liberdade, com o tempo foram criadas Leis de proteção aos negros.	Pressões internas e externas.	A pouco mais de 100 anos a Lei Áurea proibiu o trabalho escravo no Brasil.
NEGRO LIVRE	Não consta	Enfrentou problemas: sem roupas, sem dinheiro, sem ter para onde ir	Pouca coisa mudou para o negro.	Nada consta	-Os negros passaram dificuldades: sem terras para trabalhar, sem emprego, casa e continuaram sofrendo discriminações e injustiças -Grupos negros estão se organizado para reivindicar seus direitos e melhorar suas condições de vida.	Subiram as encostas dos morros e continuaram sofrendo discriminações.	Questão sobre as oportunidades dos negros após a libertação.	Questões sobre a vida dos negros após a libertação.	Sem trabalho, em cortiços e favelas, sem estudo. Os mais explorados do país.
SUBST. PELO IMIGRANTE	Não consta.	Preferiram contratar o trabalho dos imigrantes	Não consta.	Não consta	Não consta	Evitar o 'excesso' de negros no Brasil que ameaçava a pureza da raça brasileira. Os fazendeiros do oeste paulista não se interessavam pelo trabalho escravo.	Não consta.	Não consta.	Não consta.

Quadro 13 - Demonstrativo da abordagem histórica de fatos nos textos sobre a produção de Cana-de-açúcar segundo indicadores definidos para análise da representação sobre o negro.

Indicadores	Números de referência dos livros						
	I	II	III	V	VI	VII	VIII
ENFOQUE	Causas e consequências da cultura de cana no Brasil.	Fabricação do açúcar nos engenhos coloniais.	Ciclo econômico da cana.	Caracterização dos engenhos.	A retirada forçada dos negros da África, a escravidão na lavoura de cana, a vida dos negros como escravos, a vida das crianças escravizadas. (quatro textos).	Processo de colonização e exploração da lavoura de cana.	Introdução da lavoura de cana e do trabalho escravo no Brasil.
TERMOS IDENTIFICAÇÃO	Escravos negros.	Escravo, negro escravo, negro.	Negros da África, negros e negros escravos.	Escravos e negros.	Escravo, negro, negro africano, negro escravo, homem negro, africanos, negro escravizado, escrava, negro do campo, negro de ofício, Tonico, Domingos e negros domésticos.	Negro e negro da África.	Escravos e negros.
JUST.P/ ESCRAVIDÃO NEGRA	Porque era necessário grande número de trabalhadores.	Depois os colonos passaram a comprar escravos negros.	Era dupla fonte de lucro.	Era lucrativo para os portugueses.	Os índios não estavam habituados a horas seguidas de trabalho agrícola.	Os 'índios não se adaptaram ao trabalho escravo, foi preciso encontrar outro tipo de trabalhador.	Os portugueses obtinham lucro com a venda de negros.
TRABALHO	Não consta.	Plantações, fabricação de açúcar e serviços domésticos	Não consta.	Plantavam cana, fabricavam o açúcar e outros produtos.	Derrubavam mata, preparavam a terra, plantavam cana e fabricavam o açúcar, cultivam o tabaco, serviços de sapateiro, pedreiro, ferreiro, na mineração, fabricavam ferro, transportavam objetos e pessoas., descascavam mandioca, catavam feijão, tiravam carroço de algodão e outros.	Plantavam cana e fabricavam o açúcar.	Na lavoura ou nos serviços domésticos.
LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA	Nordeste (Pernambuco).	Litoral do Nordeste e recôncavo baiano.	Nordeste brasileiro.	Nordeste brasileiro, principalmente Pernambuco.	Brasil (Pernambuco), África (Quênia, Angola, Sudão, Moçambique)	Pernambuco.	Não consta.

Quadro 14 - Demonstrativo da categorização da abordagem histórica de fatos nos textos a produção Café e Mineração¹ segundo indicadores explorados na análise.

Números de referências dos livros					
Indicadores	II	V	VI	VII	VIII
ENFOQUE	O progresso brasileiro com o cultivo do café no segundo reinado.	A produção de café no segundo reinado	O sucesso do café durante a monarquia, o trabalho negro no preparo da terra para o plantio do café, início da imigração. (três textos)	A produção de café no segundo reinado	-Início e desenvolvimento da cultura da lavoura de café -O desenvolvimento da sociedade mineira com a diversificação das funções profissionais com a mineração
TERMOS IDENTIFICAÇÃO	Escravos e negros	Mão de obra escrava	Escravo, negro, mulato, escravo negro, tio Tomás, Preto Velho.	Escravos negros e escravos	-Escravo negro -Escravo
SUBSTITUIÇÃO PELO IMIGRANTE	Não consta	Com a abolição da escravatura, os negros foram substituídos por imigrantes europeus.	A proibição do tráfico negreiro em 185 fez com que os senhores de Terra passassem a defender essa nova imigração.0 Com os escravos caros e raros era necessário tsrepara a substituição pelo trabalhador livre. Na Segunda metade do século esse era um melhor negócio.	O comércio de escravos negros estava bastante comprometido devido às Leis para combater o tráfico, a produção aumentava e era preciso trazer novos trabalhadores.	-Com a proibição do comércio de escravos, faltou mão-de-obra e o senhor passou a usar a mão-de-obra imigrante.
LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA			Pará, Paraíba, Rio Janeiro, São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Espírito Santo	Não consta.	Não consta

¹ O texto sobre Mineração com referência aos negros só é apresentado no livro VIII, o mesmo ocorre com o texto sobre O café no livro IV todas as informações sobre o negro no livro IX foram exploradas nos quadros 09 e 10.

Quadro 15 - Demonstrativo da categorização da abordagem histórica de fatos nos textos Quilombos² segundo indicadores definidos para análise da representação sobre o negro.

Indicadores	Números de referência dos livros						VIII
	I	II	III	V	VI	VII	
ENFOQUE	Revoltas contra a escravidão originam quilombos.	Quilombo como uma forma de luta pela liberdade.	Luta contra a escravidão.	A vida livre nos quilombos.	Os quilombos em vários estados brasileiros e a resistência em Palmares.	Os quilombos como forma de libertação dos negros durante a escravidão.	A resistência negra em Palmares.
TERMOS DE IDENTIFICAÇÃO	Negros.	Negros e escravos.	Negros.	Negros e negros escravos.	Negro, escravo, negro escravizado, negros guerrilheiros, Isidoro, Ganga Zumba, Pedro Caçapaça, Zumbi, Líder negro, Ganga Muíça, Acaiene, Zambi.	Escravos e negros	Escravos, negros e escravos
CARACTERIZAÇÃO DO QUILOMBO	Povoações formadas por negros.	"povoações formadas pelos negros que fugiram de seu donos".	Não consta.	Povoações, aldeias livre e protegidas.	Aldeias organizadas pelos negros que lutavam contra a escravidão	Povoações no sertão, povoados e povoados formados por negros fugitivos	Esconderijos formados de várias aldeias
LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA	Alagoas.	O quilombo mais famoso foi o de palmares, no estado de Alagoas.	Não consta.	O quilombo mais famoso foi o de palmares no estado de Alagoas.	Bahia, Minas Gerais, Mato Grosso, Pará, Maranhão, Pernambuco, Paraíba, Rio de Janeiro, São Paulo e Santa Catarina.	Sertão, atual estado de Alagoas. Os quilombos existiam em vários lugares do Brasil.	- Bem escondido no meio do mato - palmares.
CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO	Não consta.	"Construíam casas, plantavam, colhiam e depois vendiam seus produtos."	Não consta.	Dedicavam-se agricultura que era muito desenvolvida.	Não consta.	Construíam casas, plantavam, criavam animais, fabricavam objetos.	Caça, pesca, agricultura, criação de animais, migração e comércio clandestino.
RESISTÊNCIA	Negros se revoltavam e fugiam para viver nos quilombos.	Os negros sempre lutavam pela sua liberdade, se revoltavam, fugiam das fazendas.	Nos quilombos os negros se organizaram e lutaram contra a escravidão.	Muitos negros se revoltavam e fugiam. Esses negros fugitivos formavam povoações.	Pequenos furtos, envenenamentos, suicídios, fugas para quilombos, jogo de capoeira.	Os escravos também começavam a se revoltar. Eles fugiam das fazendas e formavam povoações no sertão, para viver escondidos. Revoltas e fuga.	Até aproximadamente 1850, somente os negros lutavam contra a escravidão. Muitos se revoltavam e fugiam, indo se refugiar em nos quilombos onde podiam viver em liberdade - Sempre reagiram a escravidão mantendo costumes de sua terra (religião, música, dança...) - Ironia. - Revoltas, assassinatos de senhores e feitores e fugas.

² Os livros I, II, III e VII não apresentam textos independentes sobre quilombos, mas sim são reservados alguns parágrafos em textos do bloco de conteúdo II. Os livros IV e XI não apresentam informações sobre Quilombos e o livro IV não apresenta nem textos nem referência ao assunto.

Quadro 16 - Demonstrativo da categorização da abordagem histórica de fatos nos textos que retratam Revoltas e Lutas travadas pelos negros contra o sistema escravista segundo indicadores definidos para análise sobre a representação do negro.

Indicadores	Número de referência dos livros								
	III	VI							VII
NOME DA REVOLTA	Balaíada.	Levante liderado pelos negros Aussá.	Ataques violentos promovidos pelos negros aussás e nagôs	Revolução dos alfaiates ou Conjuração Baiana	Revolta dos Malês	Balaíada	Instauração de um reino dos pretos	Revolta do Quilombo Urubu	Tentativa de Proclamar uma república na Bahia.
LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA E TEMPORAL	Maranhão 1838-1841.	Salvador, 1807 e 1813.	Salvador, 1809	Salvador, 1798	Salvador, 1835	Maranhão, 1838	Vila de São Mateus, 1822	Quilombo Urubu, 1826 (próximo a Salvador)	Salvador em 1798
IDENTIFICAÇÃO	Preto Cosme Populares.	Negros aussá Irmãos de cor, líderes negros.	Negros, escravos de Salvador, aussás e nagôs	Escravos, negros, mulatos, negros livres, ex-escravos e pretos.	Escravos, nagôs, malês, negros, Dandará, Licuntá, Nsim, Belchior, Manuel Calafate, Diogo, James, Cornélio e Tomás.	Preto Cosme e negros	Pretos, pardos, negros, Claudino de Jesus e Luís Benguela.	Negros da cidade e negros	Pela função profissional (alfaiate, sapateiro) pela, relação com o trabalho escravo (ex-escravo), pelo grupo de miscigenação (mulatos)
REIVINDICAÇÃO	Não consta.	Não consta	Não consta.	Acabar com a diferença entre a cor branca, parda e preta.	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta	Melhores condições de vida, fim da escravidão e da distinção entre brancos e negros
OBJETIVO	Não consta.	Não consta.	Não consta.	Conquistar a independência do Brasil e constituir um governo democrático.	Não consta.	Não consta	Tomar o poder e instaurar u reiando só para os pretos.	Atacar a capital	Proclamar a república.
ESTRATÉGIA	Não consta.	-Nomeavam capitães em cada bairro para liderar os negros. -Atrair as tropas atacando a casa de pólvora	Fugas e ataques violentos.	Fundaram uma sociedade secreta.	Escravos de diversas nações formavam grupos de ação, juntavam dinheiro para comprar armas e munições.	Não consta	Não consta	Grupos armados (facas, facões, lanças, arco e flecha e espingardas. Atacaram colonos brancos e mataram capitães do mato.	Escreviam artigos em pequenos jornais e espalhavam cartazes.
DESEFECHO	Duque de Caxias pacificou matando os revoltosos.	-As tropas do governo invadiram o local de reunião dos líderes, sete são presos, há apreensão de facas e pistolas. -Doze líderes negros morrem nas prisões, quatro são condenados à morte e executados outros são deportados para países africanos	Dezenas são mortos e 80 são aprisionados.	As tropas do Governo enforcam quatro participantes da revolta e penduram os corpos em lugares públicos.	Foram cercados pela polícia após uma denúncia. Houve quarenta mortos em combate e dezena de negros foram presos e condenados a açoites e fuzilamento.	O Governo enviou tropas que derrotaram os baileais.	O movimento foi descoberto	As tropas do Governo prenderam os negros do Quilombo, inclusive os livres	O governo descobriu e os revoltosos foram presos, julgados e condenados à morte.

Quadro 17 - Demonstrativo da representação predominante sobre o negro nas ilustrações que retratam a categoria Povo Brasileiro e Cultura Negra segundo indicadores definidos para análise.

Indicadores	Números de referências								IX
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
Gênero	Não apresenta	Masculino.	Masculino.	Masculino	Feminino e Masculino (predominante)	Feminino	Feminino e Masculino (predominante)	Feminino e masculino	Não apresenta
Faixa.- etária		Criança e jovem	Idoso e adultos.	Adulto	Misto (idoso, adolescente e jovens)	Idoso	Misto (crianças, jovens, adolescentes, adulto e idoso)	Misto (adolescente e adulto)	
Cor-etnia		Não consta.	Negros.	Negros	Negros	Negro	Misto (negros-predominantes, mestiços)	Mestiços	
Estrato social		Inferior.	Inferior.	Sem identificação	Inferior (pobre)	Inferior (pobre)	Inferior e médio	Médio e inferior	
Estereótipo		Negro forte e trabalhador braçal e criança pobre.	Trabalhadores braçais.	Folclórico	Folclórico e religioso (pai-de-santo, membros do candomblé, jogadores de capoeira)	Não identificado	Não identificados	Não identificado	

Tabela 3 - Comparação da incidência de citações que retratam o negro em textos escritos e ilustrações em livro de Estudos Sociais da quarta série

Anexo D - Tabelas de categorização dos conteúdos analisados

Tabela 4 - Temas que apresentam conteúdos sobre o negro em livros de Estudos Sociais da quarta série.

NÚMEROS DE REFERÊNCIA DOS LIVROS										
TEMAS	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	TOTAL
FORMAÇÃO DO BRAILEIRO E CULTURA NEGRA	-Influência dos negros na cultura brasileira.	-Como se formou o povo brasileiro? -O que devemos aos negros.	-A formação da população brasileira.	-Como se formou a população do Brasil?	-A formação do povo brasileiro -Influência dos negros nos costumes do nosso povo	-Nossa gente é essa agora (I parte). -No início só existia olorum. -Folga negro. -Que tragédia e essa que caiu sobre nós (I PARTE). -O negro trabalha, o negro guerreira, o negro festeja.	-Nós somos o povo brasileiro -A história do povo brasileiro -A formação do nosso povo.	-Os estados brasileiros -Nações africanas*		17
ESCRavidão	-Cana-de-açúcar -Libertação dos escravos	-O que eram os engenhos -O café -A libertação dos escravos	-Os engenhos -O fim da escravidão	-A libertação da escravatura	-O café: grande riqueza do Segundo Reinado -A libertação dos escravos -Influência da Inglaterra na libertação dos escravos	-Quem manda na região, manda na religião -Que tragédia é essa que cai sobre nós? (II PARTE) -Trabalho é coisa de negro. -Filho de escravo, escravo é. -O paraíso dos bicudos. -O império é o café. -O café é o negro -O que é bom para a Inglaterra é bom para o Brasil -Para negros e índios belos poemas -Siamo tutti buona gente. -Livres para quê?	-O Brasil tomou-se uma colônia -O Segundo Império: um período de progresso -A libertação dos escravos	-A cana-de-açúcar e a mão-de-obra escrava -O Brasil no Segundo Reinado -Mudanças na sociedade -A libertação dos escravos	-Tempo de Senhores e escravos -Tempo de patrões e empregados	31
RESISTÊNCIA			-A Balaiada.		-O quilombo dos Palmares	-Nossa gente é essa agora. (II PARTE) -Está por chegar o tempo feliz -Os que lutaram por uma outra liberdade, por uma outra independência. -Benedito, crioulo, João, nação angola e José, caboclo: procura-se	-O quilombo dos Palmares -A inconfidência Baiana	-Terra das Palmeiras -Zumbi, Rei dos Palmares		10
TOTAL	03	05	04	02	06	20	08	08	02	58

* Esse texto aparece como enunciado de um exercício



Tabela 5 - Comparação da incidência de conteúdos que retratam o negro em textos escritos e ilustrações em livro de Estudos Sociais da quarta série.

NÚMEROS DE REFERÊNCIA DOS LIVROS										
Categorias	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	TOTAL
BLOCO I										
Texto	01	02	01	01	02	05	03	02		17
Ilustração	0	03	02	02	02	02	12	04		27
BLOCO II										
Texto	02	03	02	01	03	11	03	04	02	31
Ilustração	03	14	04	01	01	13	15	11	16	78
BLOCO III										
Texto	0	0	01	0	01	04	02	02		10
Ilustração	0	0	0	0	01	01	02	02		06
Total										
Texto	03	05	04	02	06	20	08	08	02	58
Ilustração	03	17	06	03	04	16	29	17	16	111

Tabela 6 - Demonstrativo da incidência do tipo de ilustração nos livros de Estudos Sociais da quarta série.

NÚMEROS DE REFERÊNCIA DOS LIVROS										
CATEGORIAS	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	TO TAL
Povo brasileiro cultura										34
Fotografia			04		03	01	09	02		19
Desenho		02		02		01	02	03	01	11
Quadro		01					01	02		04
Escravidão										70
Fotografia										
Desenho		09	01	01		03	05	06		25
Quadro	02	05	01			10	10	02	15	45
Resistência										07
Fotografia										
Desenho						01	02	02		05
Quadro	01				01					02
Total de fotografia			04		03	01	09	02		19
Total de desenho		11	01	03		05	09	11	1	41
Total de quadro	03	06	01		01	10	11	04	15	51
Total geral	03	17	06	03	04	16	29	17	16	111

Tabela 7 - Demonstrativo da incidência de conteúdos nas ilustrações que retratam a escravidão em livros de Estudos Sociais da quarta série.

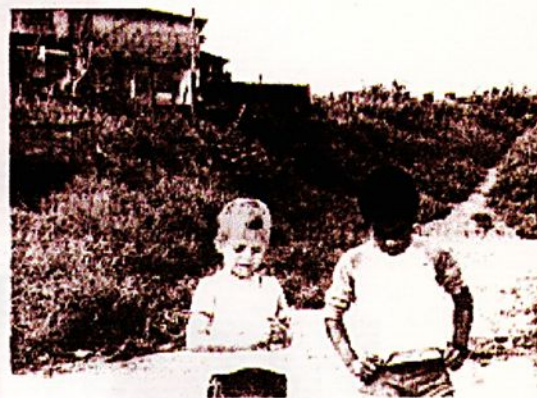
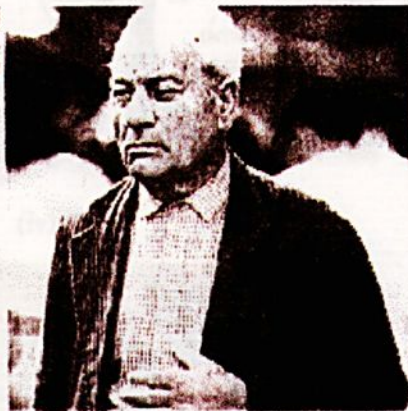
Indicadores	Números de referência dos livros								
	I	II	III	V	VI	VII	VIII	IX	TOTAL
Transporte						01	01	01	03
Tarefa	01	12	02		07	11	06	08	46
Castigo		01			05	01		05	12
Comercialização		01			01	01		01	04
Libertação				01	01	01	01		04
Total:	01	14	02	01	14	15	08	15	70

Tabela 8 - Demonstrativa da incidência de conteúdos sobre Resistência Negra nas imagens dos livros de estudos Sociais da quarta série.

Indicadores	Números de referência dos livros									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	TOTAL
Herói	01				01					02
Situação de combate								01		01
Derrotados							01			01
Vencedores										
Tom festivo de liberdade								01		01
Fuga						01		01		02
TOTAL	01				01	01	01	03		07

Anexo E - Imagens que retratam o povo brasileiro em livros de Estudos Sociais da quarta série.

(i)



(ii)



o indígena.

(iii)



(iv)



o branco



indio



branco

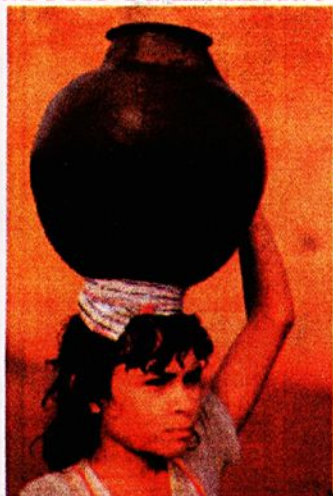


negro

Continuação da figura 4

(v)

caboclo ou mameluco



Salomon Cytrynowicz/Pulsar

Filho de branco e índio.

cafuzo



Haroldo de Faria Castro/ Kino Fotoarquivo

Filho de negro e índio.

mulato



Filho de negro e branco.

LEGENDA

- (i) Negro como trabalhador braçal, e criança negra favelada. (Livro de 1984)
- (ii) Negro trabalhador rural, idoso e pobre. (Livro 1985)
- (iii) As raças que originam o povo brasileiro expressas como elementos localizados no passado. (Livro de 1988)
- (iv) As raças que forma o povo brasileiro. Negro caracterizado como "Pai de santo". (Livro de 1988)
- (v) O resultado da miscigenação como elementos atuais do brasileiro. A mulata é a única não caracterizada por representações subalternizadas. (livro de 1988)
- (vi) O povo brasileiro representado por características variadas que indicam várias tonalidades de peles e classes sociais. Negros sem representação estereotipadas.

Continuação da figura 4

FIGURA 3. Reprodução desenhada de quadros que retratam a escravidão negra no Brasil

(iv)

Bruno Alves/Reflexo



Julio Bernardes/Reflexo



Ricardo Azoury/Agência Tyba



Lauren Fochetto



Augusto Jr./Pulsar



FIGURA 5 - Reprodução desenhada de quadros que retratam a escravidão negra no Brasil.

(i)



(ii)



(iii)



(iv)

LEGENDA

(i) (ii) (iii) - Obras de Debret e Rugendas desenhadas sem indicação dos autores dos quadros. (Livre 1984)

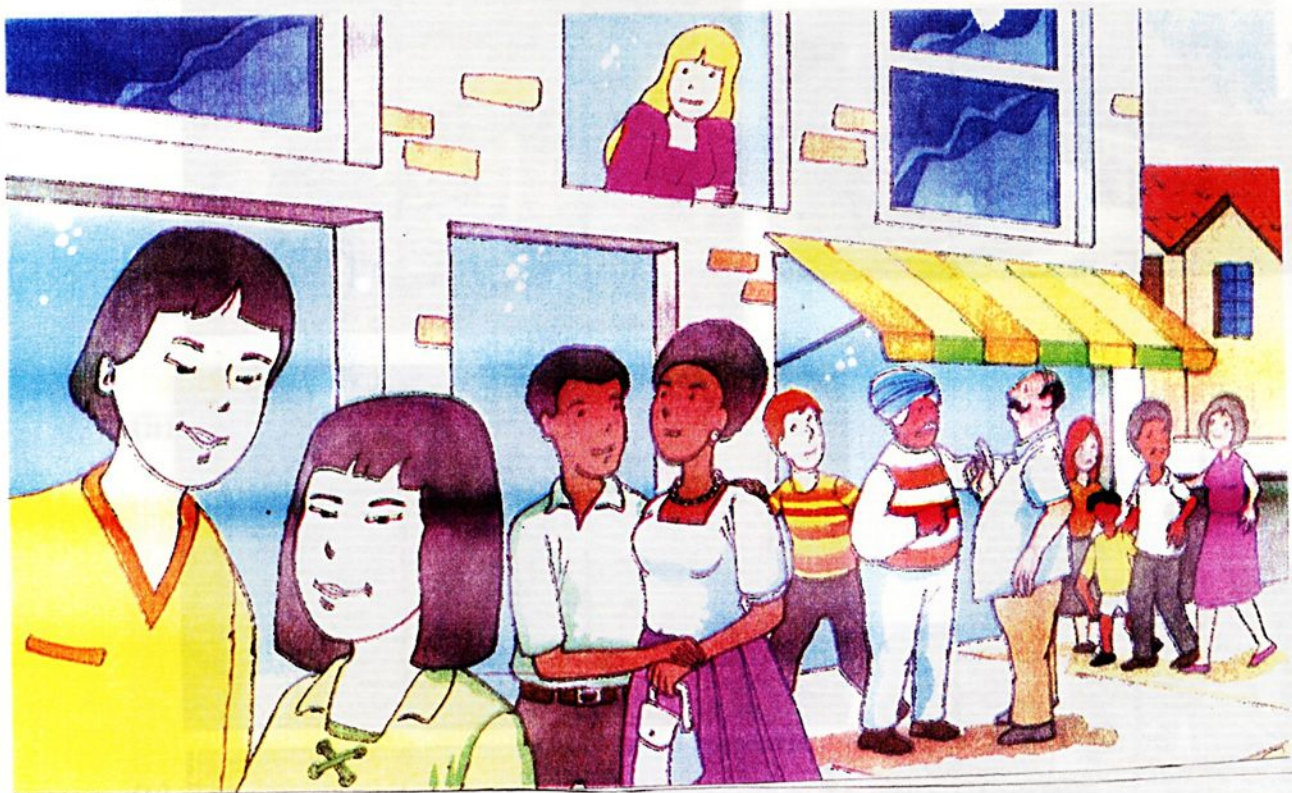
(iv) - Quadro desenhado sem indicação do autor. (Livre de 1994)

LEGENDA

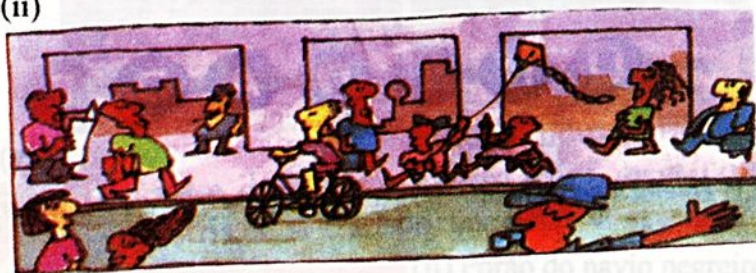
(i) (ii) - Desenhos de negros em situação normal de cotidiano indicando igualdade social após a abolição. (Livros 1996 e 1998, respectivamente)

FIGURA 6 - Imagens que o negro aparece em situação normal do cotidiano retratado através de desenhos e charges.

(i)



(ii)



LEGENDA

(i) (ii) - Desenhos de negros em situação normal do cotidiano indicando igualdade social após a abolição. (Livros 1996 e 1998, respectivamente)

FIGURA 7 - Obras de artes plásticas que retratam a escravidão negra no Brasil mais retratadas nos livros de Estudos Sociais analisados.



LEGENDA

- (i) Trabalho na Moenda (Livros de 1984, 1985, 1998)
- (ii) Porão do navio negreiro (Livros de 1996, 1998 e 2000)
- (iii) Tortura (Livros de 1994, 1996 e 2000)
- (iv) Tarefas (Livro de 1984 e 2000)
- (v) Construção (Livros de 1994, 1996 e 2000)
- (vi) Harmonia entre escravos e senhores. (Livros de 1994, 1996 e 2000)
- (vii) Mercado (Livro de 1994, 1998 e 2000)

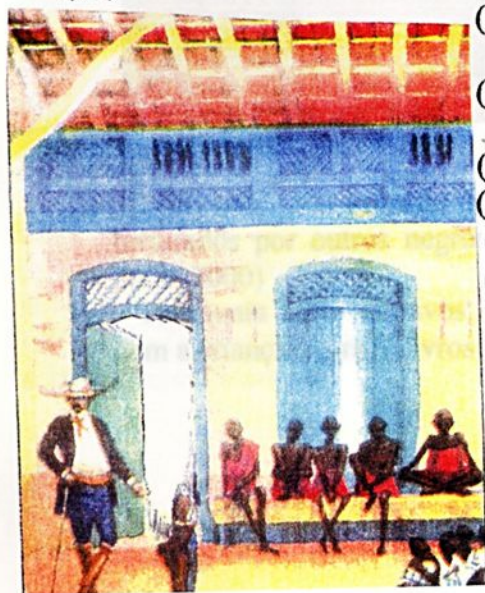
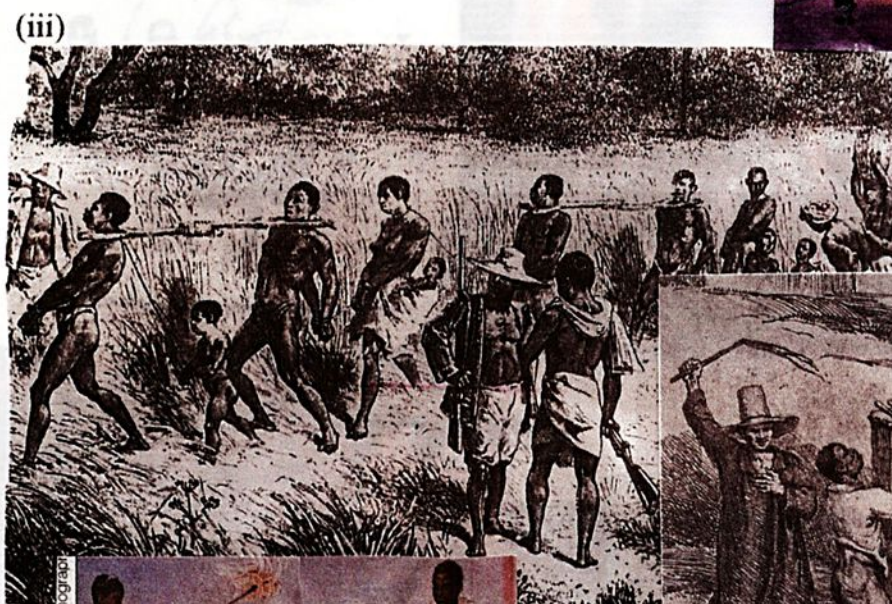
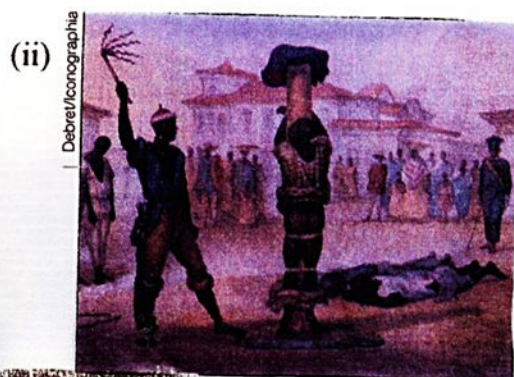


FIGURA 8 - Imagens que retratam a escravidão representando o negro como seu próprio algoz e o branco como benevolente.



(iv)



LEGENDA

- (i) (ii) (iii) (iv) - Variação de ilustrações que retratam os negros escravizados sendo torturados por outros negros (respectivamente nos livros 1984, 1994 e 1996, 2000, 2000)
- (v) - Harmonia entre escravos e senhores: benevolência da senhora branca com o com a criança negra. (Livros de 1994, 1996, 2000)

FIGURA 9 - Estereotipagem da imagem dos negros

(i)



L.A. Oliveira Souza

(ii)



(iii)



(iv)



LEGENDA

(i) e (ii) - Negra estereotipada como cozinheira e negros estereotipados como capoeiristas. (Livros de 1984, 1989 respectivamente).

(iii) , (iv) - Negras estereotipadas como dançantes de religiões afros. (Livros de 1985, 1985 e 1989, respectivamente).

