



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS
CIÊNCIAS

ANGELA DE OLIVEIRA PINHEIRO TORRES

LÁPIS COR DE PELE? DE QUAL CORPO HUMANO FALAMOS?

Salvador/BA

2021

ANGELA DE OLIVEIRA PINHEIRO TORRES

LÁPIS COR DE PELE? DE QUAL CORPO HUMANO FALAMOS?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para defesa de dissertação no grau de Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências.

Orientadora: Dra. Katemari Diogo Rosa

Salvador /BA

2021

Torres, Angela de Oliveira Pinheiro.

Lápis cor de pele? De qual corpo humano falamos? / Angela de Oliveira Pinheiro Torres. - 2021.

97 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Katemari Diogo Rosa.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Salvador, 2021.

Programa de Pós-Graduação em convênio com a Universidade Estadual de Feira de Santana.

1. Livros didáticos. 2. Corpo humano. 3. Negros nos livros didáticos. 4. Ciências - Estudo e ensino (Ensino fundamental). 5. Autopercepção. 6. Racismo nos livros didáticos. I. Rosa, Katemari Diogo. II. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. III. Universidade Estadual de Feira de Santana. IV. Título.

CDD 371.32 - 23. ed.

ANGELA DE OLIVEIRA PINHEIRO TORRES

LÁPIS COR DE PELE? DE QUAL CORPO HUMANO FALAMOS?

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Filosofia e História das Ciências, como requisito para obtenção de título de mestre.

Salvador, 30 de março de 2021

Banca Examinadora

Katemari Diogo Rosa – Orientadora

Professora da Universidade Federal da Bahia.

Doutora em Science Education

Assinatura:

Paloma Nascimento dos Santos- Examinadora

Professora Adjunta lotada no Instituto de Química da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Doutora em Educação e Ensino de Ciências (Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências (Química da Vida e Saúde) - UFRGS)

Assinatura:

Cláudia de Alencar Serra e Sepúlveda- Examinadora

Professora adjunta do Departamento de educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pelo Programa Inter-institucional da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Assinatura: _____

Aos meus avós que, infelizmente, não estão mais entre nós, dedico este trabalho.

Eles foram símbolos de força e resistência. Lutaram para que a minha geração pudesse ter alcançado conquistas, que para eles não passavam de sonhos. A eles, todo meu amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, o meu Aba querido, por toda força dispensada em momentos tão difíceis que, para mim, foram como prova de fogo.

Ao meu marido Rafael, que me suportou nos momentos mais críticos, quando pensei não conseguir concluir este trabalho.

À minha filha querida Joana, que com seu sorriso afagava meus dias e eliminava a tensão de estar sentada durante horas escrevendo.

À minha família, pelo incentivo e amor.

À Professora Dra. Bárbara Carine Soares Pinheiro, voz de estímulo, força e acalento. Por acreditar em meu potencial e apostar nos resultados.

À Professora Dra. Katemari Diogo Rosa, por me acolher e amparar. Pelas contribuições e pelo sorriso de humildade que aquece o coração.

Às professoras Dras. Paloma Nascimento dos Santos e Cláudia Alencar Serra e Sepúlveda, pelas contribuições pacientes e enriquecedoras. Dois pontos de equilíbrio no meu processo.

Ao programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, pela qualidade do ensino e esforço para que os estudantes alcancem a melhor formação possível.

À Professora Dra. Rosiléia Santana Silva, coordenadora humana, dedicada e próxima. Seu cuidado se reverbera em um sentimento de valorização enquanto pessoas que somos.

Às minhas colegas e amigas conquistadas no programa, Carine, Isadora e Ludmila. Em nossas diferenças nos completamos e nos fortalecemos. Sou grata pelos abraços, sorrisos e palavras de incentivo.

*“Ser pela liberdade não é apenas tirar as correntes de alguém,
mas viver de forma que respeite e melhore a liberdade dos
outros”*

Nelson Mandela

RESUMO

Compreender a complexidade que perpassa o processo de construção da autoimagem parece tarefa difícil. Vários fatores contribuem para que o autoconceito seja estabelecido de forma íntegra ou não. Neste sentido, devemos considerar todos os constituintes simbólicos e biológicos que ajudam nesta construção. O corpo biológico negro, por sua estigmatização histórica, se constituiu como um ideal de imagem socialmente rejeitado. Pertencê-lo significou, por anos, carregar o fardo da inferioridade do ser. Esta desumanização, nas décadas passadas, foi recorrentemente evidenciada dentro dos livros didáticos que reproduziam ideias perversas de uma sociedade racista. Em meados de 1990, o Ministério da Educação passou a se preocupar também com o conteúdo trazido nos livros didáticos de forma a corroborar com o estabelecimento de algumas mudanças que versavam sobre a qualidade deste material didático. Mas que mudanças foram essas e para que serviram? A presente pesquisa busca analisar como o corpo negro, enquanto categoria de corpo humano, é representado nos livros didáticos de ciências do Ensino Fundamental I. Nossa pesquisa é qualitativa, aportada na análise documental. A partir da análise imagética, percebemos que se por um lado os livros didáticos evitam reproduzir estereótipos depreciativos, agora não aceitáveis pela comunidade negra, por outro, ele força um apagamento do negro em suas páginas. A pouca utilização de sua imagem, ou a representação de um rosto que compõe uma homogeneidade entre brancos e negros, fomentam a sensação do não pertencimento; de uma invisibilidade que insiste em nos fazer reféns da violência do racismo.

PALAVRAS CHAVES: corpo humano negro, livro didático, ensino de ciências, autoimagem.

ABSTRACT

Understanding the complexity that goes through the process of building the individual's self-image seems to be a difficult task. Several factors contribute for the self-concept to be fully established or not. In this sense, we must consider all the symbolic and biological constituents that help in this construction. The black biological body, due to its historical stigmatization, constituted itself as an ideal of socially rejected image. Belonging to this body meant, for years, carrying the burden of being inferior. This dehumanization, in the past decades, has been repeatedly evidenced within textbooks that reproduced perverse ideas of a racist society. In the mid-1990s, the Ministry of Education also became concerned with the content brought in textbooks in order to corroborate the establishment of some changes that dealt with the quality of this didactic material. However, what were these changes, and what were they for? This research seeks to analyze how the black body, as a category of human body, is represented in the science textbooks of Elementary School I. Our research is qualitative, based on documentary analysis. From the imagery analysis, we realize that if, on the one hand, textbooks avoid reproducing derogatory stereotypes, not acceptable to the black community, on the other hand, it forces an obliteration of the black image on its pages. The little use of this image, or the representation of a face that composes a homogeneity between whites and blacks, promotes the feeling of not belonging, an invisibility that insists on taking us hostage to the violence of racism.

Keywords: black human body, textbook, science teaching, self-image.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação do fototipo 1	26
Figura 2 - Representação de caixa de lápis de cor padrão	26
Figura 3 - Esquema de representação metodológica	65
Figura 4 – Recorrência de pessoas negras A.....	73
Figura 5 - Recorrência de pessoas negras B	73
Figura 6 – Recorrência de pessoas negras C	73
Figura 7 – Representação de tipos de cabelo	76
Figura 8 – Representações dos rostos A.....	77
Figura 9 - Representações dos rostos B	77
Figura 10 - Esquema corporal representação de costas	81
Figura 11 – Esquema corporal frontal A	81
Figura 12 - Fragmentações da representação corporal.....	82
Figura 13 - Representação de esquema corporal frontal B	82
Figura 14 - Representação corporal frontal C.....	83
Figura 15 - Representação do esquema corporal por corpo negro apagado	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados dos livros.....	67
Tabela 2 - . Codificação das coleções de acordo com o ano/série	68
Tabela 3 -Títulos atribuídos ao estudo do corpo	69
Tabela 4 - Categorias de análise	71
Tabela 5 - Recorrência de seres humanos / NEGRO	72
Tabela 6 - Recorrência de seres humanos / BRANCO	72
Tabela 7 – Variedade aparentes de tipos de cabelo	76
Tabela 8 – Cuidado ao corpo: Higienização.....	79
Tabela 9 - Cuidados ao corpo: Atividades físicas.....	79
Tabela 10 Esquema Corporal	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNLD - Comissão Nacional do Livro

FAE - Fundo de Apoio ao Estudante

Fename - Fundação Nacional do Material Escolar

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INLD - Instituto Nacional do Livro Didático

LD - Livro didático

LDB - Leis de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

UNIAFRO-Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola,

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CAPÍTULO I – É SOBRE O NEGRO NO BRASIL	21
2.1 O CONTEXTO DO ESTUDO	21
2.2 PROBLEMATIZANDO O LÁPIS “COR DE PELE”.....	22
2.3 A VIOLÊNCIA ESCONDIDA NA HISTÓRIA.....	27
2.4 O PRIVILÉGIO DE SER BRANCO – A CIÊNCIA EXPLICA	32
3. CAPÍTULO II - ESCOLA, EDUCAÇÃO E QUESTÕES RACIAIS – ASSUNTO PARA UMA VIDA	38
3.1 PÕE NA CONTA.....	38
3.2 UMA ESCOLA NEGADA – UMA ESCOLA CONQUISTADA.....	41
4 CAPÍTULO III – ESPELHO, ESPELHO MEU	44
4.1 CAMINHO AO EMBRANQUECIMENTO.....	44
4.2 A CONSTRUÇÃO DA IDEIA DE CORPO	50
4.3. AUTOIMAGEM DA CRIANÇA NEGRA: A SÍNDROME DO PATINHO FEIO....	53
5. CAPÍTULO IV – ENSINO DE CIÊNCIAS, SALA DE AULA E LIVRO DIDÁTICO	56
5.1 O ENSINO DE CIÊNCIAS: O CORPO DENTRO DAS PAREDES DA SALA DE AULA.....	56
5.2 A LEI 10639/2003 POR UMA NOVA PERSPECTIVA DE ENSINO.....	57
5.3 SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E O PNLD	59
6 CAPÍTULO V- NOSSO CAMINHO	63
6.1 O CAMINHO QUE TRILHAMOS	64
6. 2 ANÁLISE DOS TÍTULOS	71
6.2.1 Presença de Seres Humanos	71
6. 2. 2 Representação Fenotípica do Corpo Negro	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	88
ANEXOS	93

1 INTRODUÇÃO

Há 15 anos, trabalho na educação e este tempo de experiências me fez vivenciar várias situações, algumas delas felizes, outras nem tanto. Fato é que todas geraram grande aprendizado que, com certeza, contribuíram com o meu fazer pedagógico. Cursei pedagogia na Universidade do Estado da Bahia, e logo iniciei participação em um grupo de pesquisa voltado para formação de professores. Lá, tive contato com as primeiras problematizações a respeito do fazer pedagógico, refletindo sobre a necessidade de atrelar a ele a criticidade que gera transformação social. Desde então, me dediquei em trazer significado à minha prática, de maneira que esta trouxesse para comunidade escolar, na qual estava inserida, mudança da realidade.

Ademais, foi durante minha trajetória no curso de mestrado que comecei a refletir sobre questões rotineiras dentro da sala de aula, que passam muitas vezes despercebidas, mas que são indícios de que existe algo errado na sociedade em que vivemos. Durante a disciplina Descolonização dos Saberes Científicos, ministrada pelas professoras Dras. Bárbara Carine Soares Pinheiro e Katemari Diogo Rosa, fui submetida a um processo de aprendizagem que ressignificou o meu fazer pedagógico. Deste modo, passei a pensar mais nos processos que meus alunos, em sua maioria, negros e pobres, vivem. Assumi meu lugar de fala e trouxe à minha prática a proposta de revisitação.

Durante os anos de experiência na Educação, convivi com termos, comportamentos e estruturas que revelam o quanto a população negra está submetida às concepções racistas opressoras. Muitas delas pensadas e ratificadas pela própria Ciência. A expressão “lápiz cor de pele”, sempre esteve presente em minhas turmas. Tal expressão é tão normalizada, que somos levados à aceitação, de maneira que chegamos a pensar ser “coisa de criança”. No entanto, um dia, enquanto eu ministrava uma aula de Ciências, em uma turma de 5^o ano, pela primeira vez, a utilização do termo me trouxe inquietação real.

Quais significados a utilização do termo nos traz realmente? O que ele revela? Percebi que a questão do “lápiz cor de pele” é recorrente nas realidades escolares, de maneira que, tornou-se tema de livros paradidáticos infantis¹. Entendi que estava posta uma grande questão de estudo, com potencial de significativa contribuição para a literatura científica. O “Lápiz cor de pele” fala sobre uma sociedade que por muito

¹ Adiante, traremos exemplos destes livros.

tempo pautou-se em uma Ciência eugenista e segregadora. Fala sobre um processo de rejeição vivido pela negritude, que pode ser revisitado através das memórias da plantação. Por fim, o “Lápis cor de pele” vai além do termo, em si, é a representação das consequências de um racismo enraizado em nossa estrutura social.

A ideia de corpo é construída pela relação dialética entre o simbólico e o biológico, por este motivo não podemos nos referir a ele unicamente biologicamente, mas também simbolicamente, visto que ele é a personificação da cultura e história de uma sociedade (GOMES, 2002). Por meio dele, falamos sobre quem somos como nos sentimos, bem como o lugar que ocupamos. Ele pode ser instrumento de ressignificação diante de posturas sociais impositivas, deste modo quando um corpo é inferiorizado em detrimento de outro, tira-se desse primeiro, o poder de luta.

O corpo biológico negro, por sua estigmatização histórica, se constituiu como um ideal de imagem socialmente rejeitado. Os estigmas e estereótipos que o acompanham, impossibilitam que ele se torne um reflexo desejado (NOGUEIRA, 1998). Sua representação está associada ao indivíduo subordinado, que docilmente aceitou a condição de escravizado, sendo incapaz de lutar por sua liberdade. O racismo científico, no que lhe concerne, assumiu um papel protagonista no tocante a construção de rótulos perversos e impressões negativas impostas ao corpo da pessoa negra; impressões estas, que relacionavam atribuições biológicas à capacidade intelectual, moral, psicológica e cultural limitada (SEPULVEDA, 2018). Neste sentido, a educação estabelecida aqui no Brasil tende a ser reprodutora de uma visão de mundo eurocêntrica, reproduzindo estereótipos, que conferem ao colonizado negro a invisibilidade histórico-cultural de si (SILVA, 2005; PINHEIRO, 2014; NOGUEIRA, 1998). Neste sentido, a percepção de si mesma da pessoa negra é comprometida visto que:

Sem uma autoimagem bem delimitada, o autoconceito fica prejudicado, tendendo levar a pessoa negra sempre à visão negativa de si mesma; podendo ela desenvolver comportamentos de autorrejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações”.(SILVA, 2005. p. 25)

Todos os dias, o negro é exposto a um tipo de violência velada, que perpassa o campo simbólico do ser e consiste na instrução da autonegação. Essa

desvalorização e desumanização (NOGUEIRA,1998. p. 77), conduz a uma ideia de pessoa negra escravizada atemporal, que apesar do passar dos séculos, permanece a mesma, como se congelada estivesse no tempo histórico. Neste sentido, como poderia alguém querer ser reconhecido como tal, associando a sua imagem à de um indivíduo esquecido, incapaz de mudar sua própria história?

Estereótipos como esses, cerceiam a exposição das múltiplas verdades que compõem a realidade. Verdades históricas omitidas pelo colonizador para diminuir a visibilidade sobre toda crueldade que permeia a forçada diáspora negra, em nome da colonização. Ao rejeitar-se enquanto negro, o indivíduo entra em um processo infundável de embranquecimento que, em seu imaginário, poderá colocá-lo no mesmo lugar do outro, saindo, deste modo, desse lugar de subordinação e inferioridade (SILVA, 2005).

Nogueira (1998) afirma que a construção da imagem que uma criança faz de si mesma, perpassa o âmbito simbólico imaginário, no qual o contexto histórico desse indivíduo irá ajudá-lo a construir aquilo que enxerga em/sobre si mesmo, e nos/sobre os outros. Portanto, no processo de construção da imagem do negro, não é possível desconsiderar a herança socioeconômica escravagista deixada por um sistema que, para além de qualquer coisa, concede ao mesmo o papel histórico de mão de obra, naturalizando assim sua condição de miserável e desfavorecido.

Entendemos que por meio da alteridade, a identidade do indivíduo se forma. Esta formação é um processo complexo e contínuo “permanentemente inacabado, que se manifesta através da consciência da diferença e contraste com outro [...]” (SOUZA, 2016. p. 106,) dependendo sempre das relações interpessoais que compõem a vida em sociedade. Não é possível desvencilhar a escola desse processo. Cabe aqui, porém, refletir a respeito de que escola estamos falando. Trataremos sobre isso mais a frente.

A escola pode se caracterizar como espaço importante de socialização. Nela, a criança acessa novas vivências e experiências que corroboram para a construção do ser. Ela é responsável pela partilha dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade; sendo assim, por meio da educação, a escola pode afirmar/perpetuar ou até mesmo desconstruir uma ideia amplamente difundida em uma sociedade. No entanto, a escola pode se estabelecer, também, aparelho reprodutor de um sistema

seletivo e segregador que se preocupa, basicamente, em propagar os conhecimentos de apenas parte da comunidade mundial. A qual por meio de seus instrumentos pedagógicos, como os livros didáticos, esvazia os significados e as significâncias culturais de grupos por ela subalternizados através da história (SILVA, 2005; PINHEIRO, 2014; NOGUEIRA, 1998). É nela que a criança terá acesso ao primeiro estudo sistematizado do corpo humano, saindo de um acervo de representações micro, que compreende a família nuclear e familiares, para um acervo de representações macro, baseado na comparação estabelecida pela inter-relação com os pares, com a comunidade escolar de modo geral, bem como com as comparações proporcionadas pelas representações do corpo estabelecidas no livro didático.

A educação pela qual essa escola é responsável está pautada em uma representação histórica da população negra, esvaziada e distorcida, nas quais as concepções embranquecidas dão o tom daquilo que pode ser considerado conhecimento ou não, bem como daquele indivíduo que protagoniza esta produção. Este espaço, sob o qual gostaríamos de refletir posteriormente, é carregado de significações abusivas e violentas que compõe a complexa questão racial de discriminação presente em nossa sociedade. Suas paredes e seus atores, ainda que não de modo geral, ou até às vezes não intencionalmente, reproduzem as ideias do colonizador. Não obstante as associações simbólicas depreciativas, o corpo negro é constantemente invisibilizado por esta educação escolar que, vale ressaltar, está pautada em concepções e conhecimentos eurocêntricos.

Não é raro perceber mesmo em escolas onde a maioria das/os estudantes são negras/os, o não reconhecimento e a não aceitação de quem são. Ora, não poderia diferir, não é possível reconhecer-se em um indivíduo invisível. Através de uma ciência que desqualifica seus atributos físicos, características e contribuições no que diz respeito à sua participação na construção de conhecimento científico.

O ensino de ciências ministrado por esta educação, na escola, durante os anos iniciais, introduz na vida do aluno o primeiro contato com o estudo do corpo humano. Neste momento, uma infinidade de descobertas se inicia e incide diretamente no desenvolvimento da criança. Nesse movimento em que o corpo é revelado ao estudante sob uma nova perspectiva, ele é conduzido a uma maneira diferente de enxergar a si próprio. Inicia-se aqui o processo de ver-se por espelhos (PINHEIRO,

2014; NOGUEIRA, 1998; SOUZA,1983) que ultrapassam a referência da família; antes, representam uma coletividade mais ampla, onde as subjetividades por trás das imagens podem ser perigosas para o mundo simbólico da criança a elas exposta. Que corpo humano é esse apresentado por esta ciência? Uma reprodução dos reflexos estabelecidos através de lentes carregadas de impressões e concepções de mundo impostas em nossa sociedade²? Ou uma complexa gama imagética que traça interpretações aludindo à diversidade racial?

As análises de livros didáticos, com atenção à presença do negro nas áreas de humanas, tomaram maior visibilidade na academia, ao passo que ativistas do movimento negro assumiram a luta em busca da democracia educacional, refletindo em uma mudança desse aparecimento em livros didáticos de língua portuguesa e comunicação (SILVA, 2011). Porém, percebe-se uma necessidade em se debruçar na representação desse corpo, reproduzido pela ótica das ciências naturais, principalmente, no período escolar no qual é inserido o estudo do corpo. Deste modo, nos questionamos: A que corpo este livro faz alusão e como e se ele é representado? O corpo negro é historicamente invisibilizado pela sociedade ocidental, os estigmas e estereótipos que o acompanham, impossibilitam que ele se torne um reflexo desejado. Deste modo, nos indagamos acerca do corpo apresentado pelo livro didático de ciências à criança negra nos anos iniciais. Queremos saber, qual é a cor do lápis cor de pele que representa o corpo humano do livro didático de ciências nos anos iniciais?

Desta forma, objetivamos com esta pesquisa analisar como o corpo negro, enquanto categoria de corpo humano, é representado no livro didático de ciências do Ensino Fundamental I; Identificar o contexto histórico, estabelecido como pano de fundo, para a representação do negro, criada pela sociedade brasileira; examinar as implicações da representação do corpo negro nos livros didáticos no processo de construção da autoimagem da pessoa negra, e analisar como se dão as relações étnicos – raciais em livros didáticos de ciências, após as reformulações normativas da educação, com atenção aos critérios de aprovação propostos pelo Plano Nacional do Livro Didático. No primeiro capítulo, nos ocupamos em discutir sobre o pano de fundo no qual esta pesquisa está inserida. Discorreremos sobre como os reflexos históricos

2 Refiro-me a uma sociedade com visão de mundo eurocêntrica, pautada em um sistema econômico no qual a desigualdade social, principalmente derivada das relações de poder abusivas, dita regras desumanas aos seus componentes.

do racismo científico no Brasil, ainda incidem no sentimento de pertencimento social da pessoa negra. Buscamos argumentar que a negação da humanidade, o tolhimento dos direitos básicos humanos ao negro/a, por parte do colonizador, se reverberara em consequências psíquicas capazes de fomentar o próprio não reconhecimento de si como representação de ser humano.

No segundo capítulo, nos incumbimos de retratar o cenário educacional brasileiro. Discutimos sobre a nossa escola; a maneira como ela foi pensada e concebida logo nos primórdios da história deste Brasil que conhecemos. É importante pensar sobre o tipo de educação concebida na escola, para quem ela acontecia e quem ela acolhia. Isto acaba por revelar porque, ainda em pleno século XXI, nos deparamos dentro da escola com questões que acreditamos estarem solucionadas. No terceiro capítulo, fazemos uma análise, sob uma perspectiva psicanalítica, acerca do processo de construção da autoimagem do negro, diante de toda violência simbólica a qual está exposto. No quarto capítulo, tratamos do ensino de ciências e a utilização do livro didático. Nos propomos a refletir sobre as mudanças geradas pelo Plano Nacional do Livro Didático no cenário educacional. Versamos sobre as mudanças normativas fomentadas a partir da Lei 10.639/ 2003. No quinto e último capítulo, explicamos como se deram os procedimentos metodológicos utilizados durante a pesquisa. Aqui, analisamos os dados coletados, a partir da coleta de informações presentes nos livros.

2 CAPÍTULO I – É SOBRE O NEGRO NO BRASIL

2.1 O CONTEXTO DO ESTUDO

Imaginemos uma sala de aula repleta de crianças colorindo um desenho. Ao chegar na figura que representa um ser humano, uma dessas crianças, que é negra, solicita à outra: “me dá o lápis cor de pele?”. A outra criança, prontamente, atende à solicitação e entrega o lápis com uma tonalidade de rosa que se assemelha à tonalidade da pele de um indivíduo branco. Mas, de que pele esta criança está falando? Essa pergunta não é de difícil resposta. Essa pele é a mesma apresentada a esta criança durante todo seu processo educativo. Como é possível um indivíduo não perceber as múltiplas e diferentes tonalidades e cores de pele que constituem os mais

diversos povos que compõem as sociedades do mundo? As escolhas imediatas que as crianças (negras ou brancas) utilizam para significar a cor da pele em atividades escolares, podem nos informar sobre processos de significação e subjetividades em construção que se afastam de uma noção delas mesmas enquanto pessoas negras?

A popularização do termo, dentro das salas de aula, no cotidiano escolar, das escolas brasileiras, se reverberou em diversas iniciativas que visam a quebra do paradigma da única “cor de pele”. Em 2017, a autora Daniela Brito, publicou o livro infantil denominado “*Lápis cor de Pele*” (BRITO, 2017). Na obra, *a menina Ana*, depara-se com um problema generalizado em sua turma, no primeiro dia de aula. Ao retratar a si mesmos e as suas famílias, as crianças pediam insistentemente à professora, um lápis, de tonalidade rosa, para representar a cor da pele de seus personagens. Ana lembra-se da tonalidade de pele escura de sua mãe e de seu irmão, então se demonstra inquieta com a situação. A partir daquele momento, a garota inicia uma aventura, para tentar mostrar aos colegas que as peles possuem cores e tons diversos.

Outra iniciativa que visou combater este paradigma imposto às crianças através das práticas sociais discriminatórias, partiu de um grupo formado por pesquisadoras denominado UNIAFRO-Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, que se debruçou na criação de uma caixa, com giz de cera, com variados tons de marrom, para possibilitar a diversificação da representação da cor da própria pele de crianças negras (UNIAFRO, 2013). No início, o grupo propôs a criação de 12 cores diferentes, que partiam do bege ao marrom escuro, ampliando o número de lápis para 24, de modo a oferecer maiores possibilidades, às crianças, de auto representação.

2.2 PROBLEMATIZANDO O LÁPIS “COR DE PELE”

Sabemos que o Brasil, em sua História, buscou trilhar pelo caminho do branqueamento.³ A Ciência das Raças, deu a base teórica desta estratégia, que faria o país sair da “catastrófica” condição de representar uma nação com uma população

3 Consultar seção 1.4 deste capítulo, onde discorreremos sobre o processo de branqueamento.

majoritariamente negra, para outra não mais honrosa, mestiça, alcançando, por fim, o objetivo da brancura populacional.

Ancorada em princípios racistas, a elite intelectual brasileira passa a acreditar que a mestiçagem poderia ser um subterfúgio para torná-la exemplo da eficácia das teorias Darwinistas. Neste sentido, a sociedade resolve não assumir o viés de leis discriminatórias, mas passa a acreditar na remissão da nação, a partir do cruzamento das raças. Este pensamento levou-a a viver um falso estado de harmonia, onde era possível vivenciar a tão almejada democracia racial. Doravante, o país iniciou um processo de omissão e negação da realidade contida na relação entre as raças, o que culminou nas mais variadas problemáticas que circundam a vida social da negritude no país.

Nesta trilha em direção à brancura, que até o presente século, a população negra é pressionada e induzida a percorrer, a não aceitação e o não reconhecimento de si mesmo, são, também, fantasmas que perseguem a negritude. Deste modo, não nos parece estranho que crianças, desde cedo, sejam levadas a acreditar que uma única cor, possa representar a infinidade de tonalidades e cores de peles, contidas na vasta diversidade da população brasileira. Não coincidentemente, um lápis de cor rosa claro, em um tom alaranjado, foi escolhido para representar a pele humana em ilustrações.

De acordo com Santos (2020) pele é o maior órgão do corpo humano que compõe o sistema tegumentar, o qual desempenha funções importantes como revestimento e proteção. Ela é a barreira delimitadora, que separa o meio interno do corpo ao meio externo. Ela protege os tecidos subjacentes a ela, evitando infecções de micro-organismos que possam causar algum mal, além de conter células do sistema imunológico. Por meio da melanina, a pele evita que a radiação dólara danifique os demais tecidos, evitando desidratação do corpo. Nela, estão presentes receptores de frio e calor, pressão entre outros, o que auxilia na percepção de alguns estímulos.

De acordo com Barbosa (2011) a pele é um órgão composto por três camadas: a epiderme, a derme e a hipoderme. Nos ateremos às duas primeiras. A epiderme é parte mais superficial e outra mais profunda é denominada de derme. Essa primeira parte é formada por tecido epitelial e é área vascularizada, ou seja, não existem vasos sanguíneos nela. A epiderme é dividida em várias camadas, tais como: estrato córneo,

estrato lúcido, estrato granuloso, estrato espinhoso e estrato germinativo. No estrato córneo é produzida a queratina, ela é a camada mais externa da epiderme e se descama continuamente. No estrato lúcido, encontram-se as células mortas ou que estão em fase de degeneração. Após o estrato lúcido, está o estrato granuloso, no qual são acumulados os grânulos, estruturas precursoras da queratina. Seguidamente, estão as camadas espinhosa e germinativa. Nesta última, são produzidos os melanócitos, responsáveis pela produção de melanina, pigmento que opera na proteção contra os raios ultravioletas, além de ser responsável pela cor da pele. A melanina estabelece diferentes cores de pele, além de interferir na tonalidade que estas possuem. A depender da exposição aos raios solares, esta cor pode variar de tom. Após a epiderme, encontramos a derme, parte da pele formada por tecido conjuntivo, rica em vasos sanguíneos e linfáticos, folículos pilosos, glândulas sudoríparas e nervos. Por ela, é possível ter as sensações estimuladas pelo ambiente externo, como frio, calor, cócegas e etc (SILVA, 2020).

Pensando nas peculiaridades da formação da pele humana, foi possível, a princípio, associar a cor do lápis rosa em tom alaranjado à parte da pele abaixo da epiderme, a derme. Essa camada tecidual, por conter muitos vasos sanguíneos, possui uma cor que, de certa forma, se assemelha a cor do lápis em questão. Neste sentido, é possível pressupor que o paradigma da “cor de pele” esteja associado a uma parte interna do corpo, não visível em toda extensão da pele de uma pessoa saudável? Talvez.

Aludir a uma área interna do corpo, como representante de cor de pele, pode se configurar como estratégia de grupos da elite branca, para referendar uma falsa ideia de democracia racial. A negação da raça, no Brasil, tem servido como discurso de combate a toda e qualquer medida de reparação social, assumida pelo Estado brasileiro (SAVEGNANI, 2016). Outrossim, com base nesta negação, surge no País a defesa da ideia de raça humana⁴, como discurso de democracia racial.

4 A ideia de raça humana sustenta a defesa do discurso de consciência humana, no lugar da consciência negra, por exemplo. Negando a importância do dia no país, e afirmando ser isso, a perpetuação de regalias raciais a determinados grupos.

A negação da desigualdade racial tem pautado a exegese liberal meritocrática⁵ que acredita ser injusto, conceder “privilégios” às determinadas pessoas ou grupos, apenas por pertencerem a grupos étnicos não brancos⁶. Por este discurso, o sistema de cotas, por exemplo, é visto pela branquitude como uma maneira injusta de lidar com as disparidades sociais. Ele desconsidera que estas disparidades, foram estabelecidas historicamente, como consequência de uma sociedade escravagista. Neste sentido, para grupos brancos, as cotas contrariam seu caráter inclusivo, visto que, passa a privilegiar a classe média negra e a excluir a classe pobre branca, fomentando assim a discriminação reversa. Bento (2002), atribui esse protecionismo racial, ao pacto Narcísico da branquitude, que a faz negar sua responsabilidade social diante das desigualdades, que antes de serem econômicas, se manifestam no âmbito racial, através do racismo histórico brasileiro.⁷ Kilomba (2019), corrobora com as ideias de Bento (2002), afirmando que a branquitude, tende a se vitimizar, trocando os papéis, com aquele que realmente sofreu e sofre com a opressão do grupo dominante. Para a autora, esta é uma maneira de se eximir socialmente, daquilo que é imoral e perverso, o passado de exploração. Assim sendo, apesar da consciência de que os grupos não brancos não sofreram com a repressão e exploração social, existe uma alegação de subalternização e discriminação sofridas por estes grupos, disseminada pela própria branquitude.

Outra possível associação está diretamente ligada a cor apresentada pela epiderme. Nesta parte do órgão, é produzida a melanina, proteína que apresenta pigmentação marrom, que desempenha a função de proteger a pele dos raios ultravioletas. Deste modo, quanto menos melanina existir na pele, menos pigmentada ela será. Neste sentido, a quantidade de melanina é maior na pele de pessoas negras (SILVA; REMOR, 2000) A dermatologia utiliza uma escala de cores de peles humanas, para estabelecer o grau de influência que os raios solares exercem sobre os diferentes

5 Sevegnani (2016), utiliza o termo para fazer alusão a grupos políticos liberais, que defendem a entrada em Universidades Públicas em Brasília, apenas pelo viés meritocrático, ou seja, a justiça está em permitir a entrada de pessoas preparadas, que possuem uma boa bagagem escolar. Para estes grupos, o sistema de cotas, por exemplo, é uma medida inconstitucional. Neste sentido, a porcentagem de vagas destinadas a pretos, pardos e índios, fomentaria a exclusão do grupo de brancos pobres.

6 A exemplo dos negro e índios, que possuem garantido por lei, 50% das vagas de escolas públicas.

7 Trataremos do pacto Narcísico da branquitude, na seção 1.4.

tons de pele, através da escala de Fitzpatrick, que classifica o fototipo. Esse sistema foi criado para classificar a pele branca e não pensou na classificação para pele negra, visto que esta possui grande variedade em gradação das cores. Neste sentido, a pele negra está classificada em fototipo IV, V e VI, que raramente ou nunca queimam, quando expostos aos raios solares. Sendo assim, tal escala não se incumbiu em definir a etnicidade.

Ao observarmos a escala dermatológica, percebemos que o fototipo de pele branca tipo I, quando exposto ao sol, não bronzeia, apenas queima. Este tipo de pele possui uma tonalidade rosada, que tende a acentuar o tom, todas as vezes que é exposta aos raios UV. O Fototipo em questão é facilmente encontrado em países europeus, nos quais as pessoas possuem um leve tom rosado nas bochechas do rosto.

A ideia de um “lápis cor de pele” pode ser uma referência à cor da epiderme branca, do fototipo I e possivelmente II, conforme ilustrado na figura 1:

Figura 1 - Representação do fototipo 1



Fonte: Acervo próprio

Figura 2 - Representação de caixa de lápis de cor padrão



Fonte: Oceano B2B8

Quando a cor do lápis de numeração 11 (onze) ilustrado na (Figura2) é contrastada com imagem da figura 1, percebemos a semelhança entre ambos. Nesta perspectiva, a atribuição da “cor de pele” ao lápis claro é resultado de uma cultura dominante, que coloca a pele branca como padrão de características humanas universalizadas (NOGUEIRA, 1998). A utilização social deste paradigma parece ser um dos resultados do longo processo de embranquecimento aos quais grupos não brancos foram e são submetidos.⁹

2.3 A VIOLÊNCIA ESCONDIDA NA HISTÓRIA

De início cabe definirmos o que entendemos por violência simbólica. Compreendemos que o indivíduo vítima de violência simbólica, está sob o poder simbólico que é exercido pelo grupo dominante, possuidor da voz mais forte, em que os seus interesses são impostos, de maneira que todos os participantes da sociedade específica devam se sujeitar as imposições feitas, no caso em questão, nos referimos ao poder centralizado no “*sujeito branco*”, que é “[...] *exercido antes de tudo, pela impiedosa tendência de destruir a identidade do sujeito negro*”. (PINHEIRO, 2014, p. 49). Deste modo, o sujeito subordinado a esse dominador, deve se adaptar debaixo de coerção, constrangimento e depreciação, as vezes não perceptíveis, em um primeiro momento à realidade que tolhe a vítima da dignidade de ser quem e como é.

Paula e Bicalho (2009, p. 1) afirmam que a violência simbólica é a construção do sujeito em uma realidade “que o constrange, mesmo que de modo sutil e imperceptível, a se enquadrar em certas predisposições, percebidas como condições sociais, que ocorre por intermédio da degeneração de sua projeção, identificação e individualidade”. Assim sendo, a violência simbólica se manifesta através dos símbolos e seus significados, através das representações subjetivas negativas do

⁸ Disponível em: <http://www.oceanob2b.com>

⁹ Abordaremos sobre a ciência das raças e o processo de embranquecimento, nas próximas sessões.

outro diferente. Ela acontece por meio de preconceitos naturalizados, como é o caso do racismo já tão enraizado na sociedade brasileira. Racismo esse que *desumaniza* e inferioriza a pessoa negra, às vezes de forma tão velada que nem mesmo aquele de que é alvo percebe as atrocidades de seu algoz, como afirma Pinheiro (2014, p. 49)

[...] através do racismo, do preconceito e da diferença face aos diferentes, a facilidade com que se silencia e vai desumanizando o 'diferente' ou 'inferior' sem que haja uma percepção dos mesmos e de maneira o alargamento da desresponsabilidade da hegemonia branca. Mesmo com a presença visível do sujeito diferente, a hegemonia branca tende sempre a acreditar que este não é sujeito moral como 'eles', e assim toda crueldade pode ser cometida. A violência a que o Negro no Brasil sempre esteve submetido não é apenas a da força bruta.

O caminho em direção à *brancura* (NOGUEIRA, 1998) que o sujeito negro inicia ao trilhar logo muito cedo, nada mais é que o resultado de toda a violência a que é exposto traduzida por falas preconceituosas naturalizadas, pelos livros didáticos e suas abordagens sobre a imagem negra, bem como a superioridade intelectual branca. Este poder simbólico é caracterizado por um poder invisível, exercido apenas, com a cumplicidade daqueles que não querem saber ou não percebem que lhe estão sujeitos. Conforme a definição de Bourdieu (2010), o poder simbólico é um poder que constrói a realidade, e é neste viés que a questão da violência simbólica contra autoimagem da criança negra, pode ser tratada dentro do ambiente educacional.

A história do negro no Brasil é cercada por marcas dolorosas que até hoje marcam a existência do afrodescendente no país. A culminância do cativo secular que os povos africanos viveram no Brasil foi fruto de intensas invasões de povos europeus ao continente, datadas por volta do século XV.

Era comum notar entre sociedades rivais, fossem elas um grande império como o Mali ou um pequeno vilarejo, que pessoas fossem levadas como escravas depois de algum conflito ou mesmo como pagamento de penhora ou troca por alimento. Esse tipo de escravidão ficou denominada como doméstica, pois a força de trabalho do cativo era utilizada na agricultura de pequena escala, familiar. Pode-se dizer que a forma de relação entre senhor e servo muito se diferenciava daquela tão conhecida no Brasil. Com a chegada dos povos Árabes, a escravidão passou a assumir um

caráter macro. Eles passaram a organizar e a desenvolver o tráfico negreiro, dando uma conotação de empreendimento comercial, ou seja, a aquisição de um escravo passa a ser vista como um investimento, que por sua vez, ultrapassa os limites da África e ganha outros continentes no mundo (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006).

Ao passo que os séculos avançaram, a escravidão foi aumentando. As travessias nos desertos resultaram em milhões de escravizados mortos e, por volta do século IX, o número de escravizados advindos da África subsaariana excedia, e muito, ao número referente a turcos e eslavos. Neste sentido, principalmente, após a ocupação do Egito e do Norte da África pelos árabes, a África negra ficou responsável por abastecer os mercados de escravizados. No califado de Bagdá, o número de pessoas negras escravizadas chegava a 45 mil.

Desde então, o número de escravizados capturados apenas aumentou e, finalmente, por volta do século XV, a escravidão assume um caráter transcontinental com a chegada dos europeus que, ardentemente, buscavam conquistar o mercado africano. Com a escravidão Cristã, grandes acordos foram traçados entre Portugal e importantes reinos africanos, a exemplo o Reino de Oió que cresceu expressivamente a partir do tráfico negreiro.

Entre os séculos XVI e XIX, grande parte dos negros transportados forçadamente para a América foram trazidos para o Brasil. Estima-se que durante três séculos, aproximadamente, 4 milhões de pessoas chegaram às terras brasileiras a duras penas, e esta soma, não inclui aqueles que morreram durante o trajeto. Todavia sabemos que mesmo antes da chegada de povos africanos em terras brasileiras, os povos nativos, indígenas já haviam sido escravizados. Esses povos, porém, pelas constantes fugas ao interior das matas tornaram-se sinônimo de despesas para os portugueses, visto que as pequenas expedições de capturas, haviam aumentado. Além disso, o grande comerciante português não tinha interesse no aprisionamento de indígenas, já que seu foco girava em torno do comércio América/África.

A economia da nova colônia, o Brasil, dependia prioritariamente da mão de obra africana. Ela estava abalizada no trabalho forçado destes que eram subjugados deliberadamente para atender aos interesses dos portugueses que, ardentemente, ansiavam pelo crescimento desse novo mundo, que se mostrava uma fonte inesgotável de riqueza. Para Albuquerque e Filho (2006), a solução encontrada por

potências coloniais europeias para o domínio e a exploração de terras, foi a retirada violenta de pessoas africanas de suas comunidades, que por sua vez, foram conduzidas para trabalhar como mão de obra escrava em terras estrangeiras. De acordo com o autor, existia uma necessidade da colônia portuguesa, em aumentar constantemente o número de mão de obra escrava, a fim de impulsionar a economia da época.

Da ânsia do crescimento dessa economia, então, nasce o pesadelo das pessoas negras trazidas forçadamente ao país, em navios abarrotados de pessoas amarradas umas às outras, e em condições sub-humanas, as quais sequer, imaginavam o triste fim que teriam, ao ancorar em solo brasileiro. Não era raro, aliás, era comum ocorrerem mortes a bordo. Milhares de pessoas morriam dentro das grandes embarcações, levando-as a serem conhecidas como tumbeiros. As mortes que aconteciam a bordo dos navios, se deviam a fatores como escassez de alimentos e água; além dos maus-tratos sofridos nas embarcações. Outrossim, a violência psicológica e física debilitava os indivíduos, levando-os a óbito. O tráfico expunha os africanos aos diferentes tipos de doenças, visto que, a variedade de povos colocados amontoados, bem como em contato com os povos europeus, ocasionaram o cenário perfeito para a mistura de enfermidades, como a febre amarela, tifo e varíola, responsáveis pela alta mortalidade entre a tripulação e os cativos (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006).

Os sobreviventes desembarcavam nos grandes portos da Bahia, Recife, Rio de Janeiro, Belém, Fortaleza e São Luís, sendo destes, redistribuídos. Inicia aqui um longo período de luta e resistência de povos escravizados que não desistiram da liberdade. Esses povos apesar de jamais terem vivenciado tamanha falta de humanidade, conseguiram se refazer, ressignificando suas existências, enquanto comunidade. Mesmo em terras desconhecidas, os africanos escravizados conseguiram fazer daqui sua casa, não aceitando o julgo do colonizador. As constantes revoltas promovidas pelos escravizados geravam instabilidade para os portugueses, que paulatinamente se desesperavam em ver o crescimento constante das resistências. Os quilombos, exemplos de resistência, eram uma incógnita para o colonizador que não entendia como era possível subsistir em comunidades escondidas nas matas, sem que fossem alcançados. Com raízes tão dolorosas

fincadas no país, o afrodescendente aprendeu a olhar apenas para um passado resumido a diáspora, esquecendo-se da realidade africana, ou seja, a realidade vivida pelos ancestrais no próprio continente africano.

A sociedade brasileira, infelizmente, resume a história do negro no Brasil aos tristes fatos resultados da escravidão. Bem verdade é que eles não devem ser esquecidos, antes, devem ser lembrados como motivo de vergonha para a nação, porém sabemos o quão depreciativo é, ter a imagem do negro sempre associada ao seu sofrimento passado. Segundo esse imaginário, se a pessoa foi a escravizada de ontem, certamente será o marginal de hoje, fruto da miserável pobreza que, certamente, a cerca.

Como resultado das concepções que giram em torno da imagem do negro no país, não é raro perceber o racismo sendo refletido nas oportunidades de emprego, ou em qualquer outra que seja disponibilizada. O Brasil como o último país do mundo em que a escravidão foi abolida, é um triste representante do preconceito racial, que está arraigado nesta sociedade de maneira tão profunda. Após a proibição do tráfico negreiro durante o século XVI, milhares de escravizados negros desembarcaram em nossos portos (NUNES, 2006). Deste modo, fica claro que para a sociedade brasileira, em sua maioria, não havia sentido romper com os moldes da escravidão, que por sua vez outorgava um homem ser dono de outro homem.

Nunes (2006) afirma que após Brasil tornar-se uma república, inicia-se uma maratona para fomentar o apagamento da triste história da escravidão, como uma forma de livrar-se da culpa social histórica da nação. Por anos houve uma tentativa por parte de alguns intelectuais brasileiros em provar a inferioridade do negro, como sendo algo de cunho biológico. Para estes intelectuais, os escravizados seriam incapazes de civilizar-se ao nível europeu, ou seja, mesmo que aqueles iniciassem um caminho em direção à branquidão, o alcance do objetivo seria impossível, visto que fatores biológicos os impediriam. No entanto, a mesma sociedade que despreza, se apropriava das ricas contribuições dos povos negros vindos da diáspora. Ela utilizava-se das festas, das comidas e das engenhosidades trazidas dos mais variados reinos africanos, extremamente organizados, apropriando-se deste legado cultural e tecnológico como sendo seu, não atribuindo e nem disseminando, entretanto, a ideia de que deve a estes povos grande parte de sua composição cultural. O passado não

deve ser negado, nem tampouco esquecido, porém, cabe lembrar da competência intelectual, contribuição histórica e construção da sociedade brasileira ofertadas pelos diferentes povos negros. Isso deve ser feito principalmente pela escola.

2.4 O PRIVILÉGIO DE SER BRANCO – A CIÊNCIA EXPLICA

Diante de sua cultura imperialista dominadora, os povos europeus, após a descoberta de outros povos humanos, cuja diversidade chamava atenção, sentiram a necessidade de buscar uma classificação que os diferenciasse dos demais. Para isto, a ciência ocidental se incumbiu em criar o conceito de raça (SÁNCHEZ, SEPÚLVEDA; EI-HANI, 2013). Esta conceituação foi a base para o estabelecimento do racismo, visto que criava uma relação direta entre características biológicas, valores morais, capacidade intelectual, psicológica e arcabouço cultural dos diferentes grupos humanos, estabelecendo, com essa estratégia, um sistema de hierarquização dos grupos humanos em superiores e inferiores.

Durante o século XIX, as teorias darwinistas de evolução pautavam a ciência das raças. O naturalista inglês Charles Darwin defendia a ideia de que a seleção natural e a seleção sexual poderiam ser mecanismos que explicavam as diferenças entre os grupos raciais. Para o estudioso, existia uma competição pela sobrevivência, travada pelas raças humanas, na qual, aquelas superiores, ou com maior capacidade de sobrevivência, extingiria naturalmente àquelas selvagens, não aptas à existência humana (SÁNCHEZ; SEPÚLVEDA; EI-HANI, 2013). Compactuavam das ideias de seleção natural e evolução biológica das espécies, outros tantos cientistas¹⁰, que previam a extinção de povos não “civilizados”. Em vista, da aparente extinção dos povos não civilizados, iniciou-se uma corrida para que estes fossem estudados, daí despontam uma gama de descrições científicas inéditas, como a etnologia, antropometria e etc.

A ciência ocidental, por muito tempo, aportada em estudos discriminatórios estabeleceu critérios de segregação dos diferentes povos, que justificavam massacres,

10 A exemplo de Ludwig Büchner (1824-1899); John Lubbock (1834-1913), Juan Vilanova (1821-1893); Ernst Haeckel (1834-1919), Ludwig Büchner, *segundo* Sánchez, Sepulveda e El-Hani (2013)

genocídios e dominação de grupos humanos. A craniometria, por exemplo, estabelecia medidas quantitativas de tamanho do crânio, por meio do qual era possível traçar o perfil de um indivíduo enquanto a raça a que pertencia, ao temperamento criminal e/ ou inteligência possuída. Na era vitoriana, através do extermínio de diferentes povos humanos, pensava-se seguir o curso “normal” da vida, no qual a ciência estabelecia que povos inferiores, em convivência com povos superiores, se extinguiriam (SEPÚLVEDA, 2018; SABATTINI, 2011).

Contemporaneamente a esse cenário, começaram a surgir as avaliações científicas das características de personalidade baseada na aparência. Tais avaliações foram muito utilizadas pela criminologia e tiveram como propagador principal, o antropólogo e criminologista italiano Cesare Lombroso (1835 – 1909). Seus métodos, que associavam características corporais ao tipo de criminoso com quem se estava lidando, foram amplamente difundidos, inclusive no Brasil. De acordo com Sabattini (2011), durante a década de 1950, era possível ver juízes ordenando a realização de análises antropométricas “lombrosianas” dos réus em processos criminais, que posteriormente eram usados pela acusação em julgamentos” (SABATTINI, 2011. p. 27)¹¹. A antropometria, partia do mesmo princípio, que através das dimensões cranianas era possível estabelecer o lugar de pertença de um indivíduo. Esta teoria, foi utilizada, por médicos e antropólogos nazistas, que acreditavam, ser possível através das medições do crânio, separar pessoas pertencentes a uma raça superior, a qual denominavam de ariana.

Os naturalistas contemporâneos a Darwin assim como ele, tendiam à animalização dos povos não europeus. Por muitas vezes, esses estudiosos compararam a inteligência destes povos a de animais, além de considerarem os idiomas e dialetos desses grupos como incapazes de promover comunicação. Sánchez, Sepulveda e El-Hani (2013), citam o filósofo, médico alemão e grande partidário das ideias de Darwin, Ludwig Büchner (1824-1899) que ressaltou que os grupos humanos inferiores eram desprovidos de qualquer atributo moral, psicológico, intelectual e cultural que os povos europeus pudessem considerar pertencer a uma sociedade. Os autores ainda ressaltam que estudiosos como Armand de Quatrefages (1810-1892) ou o espanhol Juan Vilanova (1821-1893), “*se habían destacado en la*

11 De acordo com o autor, ainda é possível encontrar faculdades brasileiras que ensinam sobre as análises lombrosianas.

defensa de la unidad biológica de nuestra especie (monogenismo) y en la lucha contra la esclavitud, dos rasgos que también encontramos en Darwin” (SÁNCHEZ; SEPÚLVEDA; EI-HANI, 2013, 2013, p. 59)

A defesa da animalização científica de povos não europeus, por naturalistas da época, obteve seu auge justamente no século XIX (SÁNCHEZ; SEPÚLVEDA; EI-HANI, 2013). O etnólogo Sir John Lubbock (1834-1913), por exemplo, afirmou que o cérebro de povos não europeus, se comportava de forma diferente. Isso implicava em dizer, que o pensamento civilizado, jamais poderia compor a mente destes indivíduos, levando-os a se comportarem de maneira selvagem. Darwin por sua vez, comparou o comportamento desses povos, caracterizados como estranhos, a de mamíferos inteligentes (SÁNCHEZ; SEPÚLVEDA; EI-HANI, 2013).

Pautada no discurso da seleção natural das raças, a ciência defendia que povos não europeus, a parte daquilo que se observava em suas características físicas, se aproximavam de macacos antropomorfos, os quais os cientistas acreditavam tratar-se de seres primatas menos evoluídos biologicamente, diferentemente da condição de evolução humana gozada pelo homem branco (SEPÚLVEDA, 2018)¹². Diante da mentalidade europeia, foram criados shows exibicionistas, que pretendiam entreter a população civilizada, com a exposição de pessoas advindas dos povos de raças consideradas inferiores, de maneira que, ficasse provada a inexorável previsão científica de que estes grupos seriam dominados e exterminados pela civilização branca.

Sarah Baartman, infelizmente, entra na lista de pessoas que sofreram esse tipo de violência. Por volta de 1810, tendo como pano de fundo a comercialização e o tráfico de animais, plantas e pessoas para museus ingleses, esta mulher negra, pertencente ao povo Khoisan, da cidade do Cabo, na África do Sul, foi exposta em shows por possuir características diferentes às das mulheres europeias, como o acúmulo de gordura nas nádegas (esteatopigia) e a hipertrofia dos grandes lábios vaginais (conhecida como avental hotentote) (SEPÚLVEDA, 2018; MATIAS; ANDRADE, 2018)

12 De acordo com a autora, as características observadas, eram aquelas não atribuídas ao homem branco europeu, como por exemplo, o achatamento do nariz, o alongamento dos braços e o prognatismo mandibular.

Em meio aos assombrosos espetáculos circenses, o corpo de Sarah, ao passo que era encarado como um corpo anormal se tornou objeto de desejo e fantasia sexual do homem branco. A Vênus Hotentote, como era chamada, era vítima de violência física e simbólica, que estabelecia a supremacia do corpo branco (MATIAS; ANDRADE, 2018). Cria-se, então, no imaginário da branquitude, uma ideia de mulher negra hiper sexualizada, com características patológicas, inferiorizada pela animalização e objetificação (SEPÚLVEDA, 2018).

Em 1815, Sarah passa a ser estudada pelos naturalistas do Museu de História Natural, e sua imagem nua é retratada no primeiro volume da História Natural dos mamíferos de Geoffroy Saint-Hilaire e Frederic Cuvier, aparecendo como a única representação humana, em concomitância às várias representações de mamíferos, inclusive de diferentes espécies de macacos, corroborando com “animalização de etnias negras e alterização do corpo da mulher negra” (SEPÚLVEDA, 2018. p. 254). Neste sentido, a teoria do atavismo¹³, era confirmada repetidamente pela ciência ortodoxa da época. Em dezembro do mesmo ano, Sarah teve sua morte causada pela sífilis, doença sexualmente transmitida, que desde o século XV, se alastrava na Europa em caráter epidêmico (MATIAS; ANDRADE, 2018). No período em que morreu a doença que acometeu Baartman, foi caracterizada por Cuvier como um processo inflamatório eruptivo. O seu corpo continuou sendo estudado durante anos, e apenas em 2001, depois de anos de reivindicações dos povos Khoisan, o Senado francês devolveu os restos mortais de Sara Baartman à sua terra de origem. Assim sendo, o caso de Sara Baartman, nos ajuda a compreender como se estabeleceu historicamente, os estereótipos atribuídos às mulheres negras, principalmente, no que tange, a extrema erotização de sua imagem, ainda nos dias atuais.

Apesar de no Brasil, as medidas de leis discriminatórias não terem sido adotadas pela sociedade, a ratificação da superioridade de uma raça em relação a outra se deu através de uma incansável investida de intelectuais brasileiros, que publicaram em suas obras, ideias que claramente explicitavam a ideologia do branqueamento

13 Especificamente, a teoria do atavismo definida por Sánchez Arteaga (2010) como a ideia de que certas características anatômicas consideradas anormais pelos cientistas ocidentais, representavam retornos aos estágios evolutivos ancestrais, típicos dos primatas mais baixo - parecia ser confirmado repetidamente com cada novo estudo de anatomia (p. 276)

populacional, como uma forma de melhoramento social. Estes, também defendiam a ideia de que o negro pertencia a um grupo mais primitivo (DOMINGUES, 2002; OLIVEIRA, 2008; SEPÚLVEDA, 2018), a exemplo de João Baptista Lacerda, médico, formado pela Universidade do Rio de Janeiro, que desempenhou as funções de Ministro da Agricultura, chefe de Laboratório Experimental e subdiretor das seções de zoologia, antropologia e paleontologia, além de ter sido presidente da Academia Nacional de Medicina. Lacerda versava suas pesquisas no estudo de povos indígenas brasileiros, especificamente nos Botocudos, propondo que estes representavam o estágio mais atrasado de civilização (SEPÚLVEDA, 2018).

O médico teve muitos de seus estudos divulgados pela Revista da Exposição Antropológica Brasileira, organizada em 1882, pelo Museu Nacional, período em que a vida em aldeia dos Botocudos foi exposta. De acordo com Schwarcz (2011), o Brasil era conhecido como um laboratório racial, sendo considerado pelos naturalistas racialistas europeus como um dos principais exemplos de degeneração, resultante da miscigenação. Lacerda defendia que a população mestiça que surgia, representava um possível melhoramento da intelectualidade do país. Para ele, os mestiços apresentavam inteligência notável e dariam bons músicos, autores, magistrados, oradores eloquentes e etc. De acordo com Lacerda, a vivência sem preconceito e a aparente harmonia entre as raças, geraria para o Brasil, o benefício de após três gerações embranquecer o país totalmente, tornando-o o maior exemplo do sucesso da regeneração de uma nação. Esta constatação foi divulgada em 1911, no congresso Mundial das Raças, promovido pela Universidade de Londres, que gerou uma polêmica. Ao passo que era considerada uma previsão otimista acerca do país, quando vista por outra perspectiva, como a de alguns outros cientistas, poderia ser uma previsão pessimista, visto que a previsão para o embranquecimento era estimada em três séculos, o que parecia ser tempo demais.

Neste sentido, foi necessário abdicar do extremismo da teoria darwinista e optar por “adaptar os modelos: preconizar a adoção do ideário científico, porém sem seu corolário teórico; aceitar a ideia da diferença ontológica entre as raças sem condenar a ‘hibridação’, uma vez que o país, a essas alturas, encontrava-se irremediavelmente miscigenado.” (SCHWARCZ, 2011. p. 232). O Brasil, então, se torna terra fértil para que teorias pautadas no “branqueamento democrático”, fossem estabelecidas. Assim,

passou-se a estabelecer casamentos arranjados, estabelecidos através do princípio de eugenia e a incentivar a imigração de povos brancos, para que paulatinamente, enfim, a branquura de toda uma população fosse alcançada.

3. CAPÍTULO II - ESCOLA, EDUCAÇÃO E QUESTÕES RACIAIS – ASSUNTO PARA UMA VIDA

3.1 PÕE NA CONTA

A educação brasileira fundou-se em um Estado extremamente autoritário e racista. Nascida junto com a chegada dos padres jesuítas, ela possuía como fundamentos basilares a repressão, a discriminação e a intolerância. Os anos se passaram e na escola a propagação da educação nesses moldes continuou a reproduzir a violência da exclusão e omissão, tornando-se palco da disseminação de ideias segregadoras.

Na década de 90, ao passo que o movimento social Negro galgou conquistas frente a esta educação, iniciou-se um processo por parte do governo do país em rever algumas questões curriculares e legais, de modo a amparar e fomentar uma nova discussão nos espaços escolares acerca das relações inter-raciais e o respeito aos afrodescendentes, bem como aos povos africanos aqui escravizados.

Emergindo do lugar de reflexão e problematização de uma questão não pensada pela História da educação brasileira, muitos autores negros¹⁴ têm se proposto a fazer um levantamento de acontecimentos históricos que giram em torno da educação de negros, a fim de gerar um banco de dados sobre fatos e verdades que outorguem a essa população munção para continuar galgando conquistas em suas lutas diárias. Santos (2018) em seu texto “Uma discussão sobre a história da educação negra na Bahia” fez um levantamento de pesquisadores que se dedicam à árdua tarefa de descobrir entre as linhas da história brasileira contada, as outras tantas histórias intrínsecas a ela, que são omitidas para camuflar um passado de uma educação segregadora e racista.

Durante o período colonial, a educação brasileira ficava a cargo de ordens religiosas como a dos Jesuítas, Franciscanos, Carmelitas, mercedários etc (SANTOS, 2018), conseqüentemente o fazer pedagógico concebido neste período girava em torno da imposição católica de conversão dos povos indígenas e africanos, por religiosos europeus, bem como da humanização da escravidão. O processo educativo compreendia em domesticar escravizados, que deveriam se enquadrar aos moldes

14 A exemplo de Kabengele Munanga, Ana Célia Silva, Isildinha Nogueira dentre outros.

comportamentais de seus senhores. Nesse caso, a igreja católica ditava as regras de conduta, atuando no campo educacional e religioso, “[...] direcionando a moral, a ética, os costumes, os direitos e os deveres do homem colonial” (CASIMIRO, 2009, apud SANTOS, 2018. p. 28).

Segundo Casimiro (2007), a complexidade que gira em torno deste processo de consolidação do sistema educacional no país é tão grande, que seu estudo pode ser dividido em enfoques para melhor compreensão. Ora estudado sob uma perspectiva cronológica, ou seja, focando no processo de chegada, instalação, consolidação e direcionamento das ordens religiosas em território brasileiro; ora tomando como referência os próprios habitantes da colônia e seus lugares de pertencimento dentro dela. No segundo enfoque, cabe olhar a educação colonial como um instrumento de “organização social”, que ditava e direcionava aos indivíduos o que eles aprenderiam.

Os lugares onde a educação colonial era concebida variavam de acordo com o grupo a que ela assistia. Para o homem branco, português, elitizado, ela se encarregava de assumir um caráter mais formal, robusto em conhecimentos e diversificado, visando preparar esse indivíduo para a futura posição de poder que poderia assumir. “Essa educação era ministrada nos colégios, nos seminários e na Universidade de Coimbra. Baseava-se em gramática, filosofia, humanidades e artes, e completava-se com o estudo de cânones e da teologia.” (CASIMIRO, 2007, p. 87).

A segunda classe assistida pela educação colonial, segundo a autora, era formada por portugueses trabalhadores, integrantes das classes populares. Para esses eram ofertados o acesso à leitura, escrita e contagem. Aos índios e mestiços, era ofertado o ensino do catolicismo, e de ofícios que os brancos não poderiam fazer que era ministrada em engenhos, igrejas e missões. Aos escravizados negros restava a catequese e a apreensão de regras ditadas pelos senhores, que determinavam a forma como se comportar dentro de suas condições de vida.

Após tornar-se independente, o Brasil iniciou um processo de autoria de seus próprios documentos. Sobre a educação, Souza (2019) destaca a divulgação do primeiro decreto educacional do país, cinco anos após a declaração de independência que proibia o acesso de escravizadas/os à educação formal. Homens e mulheres escravizadas/os não podiam acessar espaços públicos de educação sem que houvesse uma permissão prévia de seus senhores. Em caráter de reforço às medidas

excludentes do Estado Brasileiro, em 1873 é publicado o regulamento sobre a Instrução pública que visava sistematizar uma reforma educacional nesse âmbito, onde o acesso à população escravizada é vetado, como consta no artigo 83 no capítulo Das Condições e Regime das Cadeiras Públicas:

Art 83: Não serão admitidos à matrícula nem poderão frequentar as escolas:

1§ Os meninos que padecerem de mollestias contagiosas;

2§ Os que não tiverem sido vacinados;

3§ Os escravos. (SOUZA, 2019: p. 149)

No entanto, cabe ressaltar que as correntes legais que impediam o povo negro de ter acesso a esse tipo de educação, não foram suficientes. A inconformidade e a rebeldia social resistiam à imposição imperial, e os personagens da resistência começaram a despontar desse lugar de luta e resistência. A esse respeito, Santos (2018) traz o caso de um professor público, que lecionava em uma escola noturna, situada na cidade de Capim Grosso, Bahia. No ano de 1872, logo após a assinatura da lei do ventre, o educador solicitou ao presidente da província, permissão para continuar a dar aulas a 8 escravizados que possuíam a autorização de seus senhores para estudar. A permissão foi concedida, tanto pelo presidente da província, quanto pelo Ministério do Império, que considerou a autonomia legal das províncias para deliberar sobre a educação pública, descrita no Ato Adicional à Constituição de 1824, dando o desfecho da situação, em 1834.

Assim, podemos dizer que a lógica brasileira educacional tem como base orientadora a condição social e o pertencimento racial dos indivíduos que formam sua sociedade. Ao negro, foi conferido esse lugar de não pertencimento, de não parte, de negação. Seja durante a escravidão ou após a sua abolição, o negro sempre foi excluído, por muitos anos, da sociedade e conseqüentemente daquilo que ela denominou educação (SANTOS, 2018). De acordo com Barros (2011), a população negra na Bahia, com exceção dos ingênuos ¹⁵, era impedida de frequentar a escola. Durante o século XIX, a resistência que girava em torno da inserção do negro no processo de escolarização da classe, aportava-se nas teorias racistas que pressupunham a incapacidade intelectual do mesmo, além do medo que permeava a

15 Filhos de escravizados que nasceram livres após a lei do ventre livre (1871) ser assinada.

mentalidade elitista de que, ao adentrar em uma escola, o negro tenderia a se rebelar com mais facilidade, podendo causar uma instabilidade na estrutura social em vigência, bem como queda da produtividade gerada com a saída para a escola.

Ao final do século XIX, a educação de libertos possuía uma conotação específica, pois era pensada como treinamento para o trabalho. “O intuito era fazer com que a mão de obra fosse disciplinada, condicionada ao trabalho sem que fosse necessário o uso da força.” (BARROS, 2011, p. 33). Este período foi palco de embates entre a sociedade e aqueles que lutavam pela causa, a exemplo Manuel Quirino, que lutou calorosamente pela inserção da criança negra na escola. Ele acreditava que a apropriação dessa educação formalizada e institucionalizada, era também um dos caminhos para superar a desigualdade social, travestida com as roupas da liberdade. Escolarizar o negro então, seria o próximo motivo da luta.

3.2 UMA ESCOLA NEGADA – UMA ESCOLA CONQUISTADA

O não acesso à escola conferiu aos escravizados uma aprendizagem gerada com o trabalho, com a prática do viver e sobreviver em espaços informais de aprendizagem, que se tornaram representações de resistência durante anos. Conceder acesso à escola era algo não pensado por uma sociedade onde o período escravagista entrou para a lista dos mais cruéis vividos pela história da humanidade. Pensar em escolarização da população negra, atualmente, é complexo, quanto mais durante os três primeiros séculos de existência do país? Ainda ao final do século XIX, início do século XX, era travada uma dura batalha na reivindicação a favor da inserção da maioria negra na educação formal.

Após a Constituição de 1824 ter declarado, no parágrafo 179, o direito à educação a todos os cidadãos do país, pôde-se registrar a presença de negros dentro das classes públicas de ensino. Na Bahia, por volta do ano 1840, foram registradas as primeiras presenças de crianças negras dentro das escolas (SILVA, 2019). Em um levantamento feito por Silva (2019), a partir dos estudos de *mapas*, documentos responsáveis por mapear o perfil étnico do aluno inserido em salas de aula no período imperial, constatou-se a partir das variadas nomenclaturas que conferiam ao negro (Creoulo, pardo e cabra), a presença de 38 negros em uma classe de 46 alunos,

conforme nos aponta o estudo de Silva (2019, p. 156, grifo nosso):

A fonte permite levantar evidências dessa presença. Dos quarenta e seis discípulos, dezoito foram registrados como brancos; quatorze como pardos; nove como *creoulos*; e apenas cinco como cabras. Portanto, trinta e oito crianças de *côr*, crianças negras, nas variações fenotípico-cromáticas que davam base às categorizações da época.

Esta presença, porém, não implicava na democratização da educação formal, era, na verdade, uma das diversas formas de resistir, de ser parte. Lutar para ter o filho dentro da escola, nada mais era que um grande desafio a ser vencido. Ainda ao final do século XIX, a maioria da população da Bahia, por exemplo, não havia sido alfabetizada. Nesse sentido, seria pretensioso acreditar que o direito garantido pela Constituição de 1824 seria facilmente conquistado, principalmente pela população negra.

No início da República, negros e negras começaram a ter acesso ao espaço escolar, isso não significou, porém, que a maioria conquistou esse benefício. Muitos eram excluídos e impedidos socialmente de frequentar escolas, principalmente porque a necessidade social dessa população de desempenhar trabalhos exploratórios para sobrevivência, era muito grande. Ao passo que, segmentos militantes lutavam para abrir mais espaços escolares que visavam atender essa população, outra parte resistia à alienação do conhecimento, munindo-se a partir de uma educação não formal gerada em quilombos, terreiros e associações que abraçavam aqueles excluídos do sistema formal de ensino, promovendo novos caminhos para os diferentes tipos de conhecimento.

A questão da diversidade étnica, bem como o respeito às diferenças no Brasil, tem sido tema de discussão no cenário educacional do país, há anos. Essas discussões estão pautadas na ideia de multiculturalismo, que se, por um lado conota o pensamento de respeito e tolerância étnica, por outro fomenta novas formas de discriminação, subjugação racial e cultural do grupo que destoa da hegemonia branca (MUNANGA, 2000), “pois, ao mesmo tempo em que ele pode servir para conscientizar sobre a diversidade, também pode dar margem à discriminação, se for empregado para hierarquizar as diferenças culturais” (MARQUES, 2004. p. 2).

Percebemos, então, que a visão multiculturalista do currículo quando se restringe apenas ao discurso de respeito e tolerância as etnias dos colonizados, acaba

por se esconder às sombras da suposta democracia social, que para além de tudo, não possibilita a equidade, por meio da qual, todos possam viver social, cultural e etnicamente bem. Nesse sentido, é necessário que a escola tome consciência das nuances presentes em seu currículo, que mesmo com o discurso politicamente correto, beira incidir no mesmo erro social da segregação étnico-racial.

O Estado, por anos, tem reconhecido as falhas contidas nos currículos brasileiros. Se por um lado ele nega o racismo alojado em nossa educação, por outro ele assume quando fomenta políticas públicas que facilitem o combate à mentalidade racista brasileira. Visto que a educação proporcionada por essa escola, ora é vista como instrumento para emancipar o colonizado e ora é vista como um instrumento de reprodução do poder do colonizador, estabeleceu-se como campo de debates e disputa política. O currículo que rege sua práxis, como afirmam Almeida e Sánchez (2017, p.57) “[...] é âmbito de construção política de representações oficialmente aceitas – de mundo, de sociedade, de pessoas –, das quais se entende que todo cidadão deve apropriar-se, dada a obrigatoriedade de frequência à Educação Básica no Brasil.”.

4 CAPÍTULO III – ESPELHO, ESPELHO MEU

4.1 CAMINHO AO EMBRANQUECIMENTO

A ideologia do branqueamento, diz respeito a uma maneira de pensar da elite branca que conduz às práticas desumanas e segregadoras. Tais práticas cerceiam o caráter indenitário do outro, o diferente, conduzindo-o a um caminho em que a imagem admirada e almejada não corresponde a quem ele é, ou ao grupo étnico ao qual pertence. De acordo com Pinheiro (2014), esta ideologia tornou-se hegemônica, pois conseguiu ser impregnada nas mentes e nos corações de nossa sociedade, que, por sua vez, através da camuflagem e escamoteamento do conflito social vivido aqui, nega a existência da pessoa negra, que sofre pela desigualdade racial histórica enraizada.

Nesse processo em que a sociedade branca reprime a/o outra/o, a partir da imposição de um poder centrado na força do colonizador, que para além de oprimir com castigos corpóreos, oprime simbolicamente, perpassando principalmente o âmbito psíquico (KILOMBA, 2019; PINHEIRO, 2014; FANON, 2008; NOGUEIRA, 1998), percebe-se um movimento para esconder um racismo que, apesar de ser notório, é tido como velado ou sutil. No livro, “Memórias da plantação”, a autora Grada Kilomba discorre sobre a icônica máscara de ferro utilizada por senhores de engenho para punir, impedindo que a pessoa escravizada se alimentasse (KILOMBA, 2019). Para a referida autora, essa alusão é uma significativa representação de como é construída a lógica na qual se aporta a ideia de identidade que a branquitude tem de si mesma, assim como a noção que possui de negritude.

Neste cenário de opressão, a boca aparece enquanto órgão que representa ameaça; por meio dela, o outro¹⁶ efetiva seu ato violento de levar aquilo que pertence ao seu senhor, assumindo a representação do malfeitor. Quando amordaçada, a vítima passa a ser o algoz. Essa troca de papéis é definida pela autora como o *processo de negação*, no qual “o sujeito afirma algo sobre a/o outra/o que se recusa a perceber em si próprio” (KILOMBA, 2019 p. 34). Esse processo, ainda de acordo com a autora, se estabelece como mecanismo de defesa do ego. Desse modo, é

16 Neste caso, a pessoa negra escravizada.

possível afirmar que o reconhecimento do **Eu** se dá a partir do entendimento da existência de outro, que é antagônico ao **Ego**. Quando a sociedade colonial opressora transformou a pessoa negra escravizada em culpada e opressora, automaticamente, ela passou a representar o papel da pessoa inocente e oprimida.

Nessa base colonial de transferência de atributos, se estabelece o racismo, que ainda parece ser um tema tabu na sociedade brasileira. Se por um lado se admite vagamente sua existência, por outro, fazê-lo ser percebido nas situações cotidianas da vida, não passa de mania de perseguição de grupos não brancos. De uma forma ou de outra, não é possível negar que se trata de um problema social grave. O racismo pode ser definido como um complexo conjunto de estigmas sociais gerados por meio de processos discriminatórios, que, por sua vez, é assumido pelo grupo que possui “o poder de se definir como norma”¹⁷ (KILOMBA, 2019, p. 75).

As diferenças estabelecidas pelo racismo estão atreladas a valores hierarquizados, nos quais indivíduos diferentes são associados aos estigmas da desonra e inferioridade (SANTOS, 1984). A partir da junção de ambos, diferenças e hierarquização, podemos estabelecer a definição de preconceito (KILOMBA, 2019). O preconceito, associado ao poder político, cultural, social e histórico, dá origem ao racismo, que nada mais é que a “supremacia branca” (KILOMBA, 2019, p.75). Nenhum outro grupo racial pode ser considerado racista, ou performar o racismo, visto que nenhum desses grupos detém esse poder. Todos os conflitos entre esses grupos, ou que parta deles ao grupo dominante branco, é definido como preconceito¹⁸. Desse modo, ao passo que o racismo exclui a pessoa negra da estrutura social e política de uma sociedade, ele assume o caráter estrutural.

Esse tipo de violência se revela nos âmbitos sociais mais variados, estabelecendo à pessoa negra desvantagens no mercado de trabalho, na justiça etc. Ele é promovido cotidianamente através de comportamentos, ideias e pensamento que se reverberam em imagens, ações e discursos, percebidos a todo momento como

17 Para a autora, não se pode falar em racismo, sem atrelar o ato preconceituoso ao poder, esta é uma importante observação no combate às ideias que caminham em direção ao estabelecimento do conceito de racismo reverso. Não é possível o branco ser vítima de racismo, pois, o poder que ele detém, principalmente na sociedade ocidental, alcança o modo de vida, a política, a estrutura social e define normas; ele não é conferido a nenhum outro grupo não branco.

18 Por este motivo, a ideia de racismo reverso é equivocada.

uma tentativa de depreciar e segregar, tornando a vítima do racismo, a personificação de todos os aspectos sociais reprimidos e indesejados pela branquitude (KILOMBA, 2019).

É justamente na base da negação, que os processos discriminatórios são desenvolvidos, sendo ela, ferramenta fundamental e estruturante para que o racismo se estabeleça enquanto violência (KILOMBA, 2019). Nesse sentido, é possível dizer que em sua psique, o indivíduo branco está dividido entre a pessoa “boa” e “benevolente”, acolhida por ele como reflexo real de seu ser; e a pessoa “má” e “perversa”, negada e transformada no outro, que não se quer parecer. É nesse momento que a pessoa negra passa a ser “a tela de projeção daquilo que o sujeito branco teme reconhecer sobre si” (KILOMBA, 2019. p.37).

Bento (2002), corroborando com as ideias de Kilomba (2019), afirma que apesar de, no Brasil, a culpa da negação de si, efetivada na automutilação do ser, estar associada rotineiramente ao indivíduo negro, tornando-o responsável pelo processo, ela é na verdade, produto gerado pela branquitude, que em seu imaginário, construiu uma ideia de negritude pautada em tudo aquilo que representava oposição à sua autoimagem. Outrossim, apesar da branquitude atual ter conhecimento histórico das suas práticas discriminatórias, que por sua vez, a coloca em posição de opressora, ela decidiu suprimir de suas discussões qualquer responsabilidade a esse respeito.

De acordo com Bento (2002) no Brasil, essa postura se dá porque o branco saiu do período de escravidão com uma bagagem simbólica positiva, mesmo que esta tenha sido gerada a partir da apropriação do fruto do trabalho de grupos escravizados. Para a autora, a omissão é apenas uma desculpa para não haver a reparação dos danos causados ao grupo negro; por este motivo é que o estabelecimento de ações afirmativas e compensatórias, é visto com maus olhos pela sociedade brasileira, que insiste em afirmar não passar de uma medida de proteção, que visa privilegiar um grupo social. É possível perceber, até em grupos mais politizados, que a discussão sobre as questões sociais são tratadas como um problema puramente econômico, por meio do qual o fator racial não é considerado¹⁹.

19 Bento (2002), em seu artigo branqueamento e branquitude, discute sobre uma palpável omissão de pessoas brancas, que mesmo engajadas com atividades voltadas para a mudança social e diante do reconhecimento das desigualdades sociais, negam-se a associá-las ao racismo. A autora fala sobre um pacto estabelecido entre estas pessoas, que as impede de assumir a culpa e

Esse cuidado excessivo dos brancos, de acordo com Bento (2002), nada mais é que um protecionismo racial, que os impede de culparem-se. Esta indiferença manifestada por meio da omissão de responsabilidade social e falta de reconhecimento dos danos causados pela escravidão, que visa manter a branquitude como boa e benevolentes, pode ser caracterizada pelo que a autora chama de pacto Narcísico. Brancos protegem brancos, incapazes de macular a imagem do próprio grupo, associando-os ao racismo. Tal pacto é tão forte, que na maioria das vezes, até mesmo entre aqueles conscientes das desigualdades raciais existe a incapacidade de associá-las à discriminação. Ou seja, para estes “há desigualdades raciais? Há! Há uma carência negra? Há! Isso tem alguma coisa a ver com o branco? Não! É porque o negro foi escravo, *ou seja, é legado inerte de um passado no qual os brancos parecem ter estado ausentes” (BENTO, 2002. p.3)

De fato, o desinteresse do branco em se perceber como protagonista desse processo discriminatório se dá para que não haja o desconforto de discutir sobre os mais diversos privilégios da classe. Por este motivo, assume-se a postura de reconhecer parte do problema. Se por um lado a pobreza no Brasil atinge as mais diversas raças, inclusive os brancos, por outro, a maioria dessas pessoas em situação de pobreza são negras, que por conta de sua condição biológica, terão dificuldades de serem inseridas no mercado de trabalho, por serem vítimas do racismo cotidiano (KILOMBA, 2019). Nesse sentido, ainda é possível que mesmo para o branco em situação de pobreza, exista o que Bento (2002) vai chamar de o privilégio simbólico da brancura. Este comportamento que ao mesmo tempo em que omite, nega a responsabilidade branca, evidencia um forte componente narcísico de autopreservação²⁰, visto que é acompanhado de um investimento incansável que visa colocar os brancos como referência humana ideal.

Não obstante ao movimento de negação como componente do racismo, o medo

responsabilidade histórica, causada pela exploração de povos não brancos.

20 A autora afirma que segundo Freud, o narcisismo pode ser caracterizado como o amor a si mesmo, se revelando basicamente como uma forma de preservação do EU, que consequentemente torna o outro estranho. Essa atitude, que o psicólogo vai chamar de aversão ao diferente, faz com que ele crie uma “normalidade” inspirada em si mesmo, na qual aquele que é diferente, para parecer normal, precisa entrar num processo de assemelhamento. Foi neste processo, através da dominação e exploração de outros povos, que o branco se estabeleceu como a imagem do normal. A partir das criações de ideias e ações que torna qualquer outro grupo racial como o outro.

também desempenhou papel basilar e fundante na construção da imagem de negritude, a partir do imaginário da branquitude. Durante o século XIX, existia um forte sentimento de insatisfação que atormentava a elite branca brasileira. Como resultado de 300 anos de escravidão, o número de pessoas negras no Brasil, girava em torno de 4 milhões de pessoas. Essa sobrepujança soava em tom ameaçador, que se manifestava em forma de extrema preocupação da elite, que temia o enegrecimento da população, e a tomada de poder por parte dos subjugados. Para resolver a questão, criou-se a política de imigração, que por sua vez, facilitava a entrada de imigrantes europeus no país. Como resultado, num período de 30 anos, o número de imigrantes batia a marca de 3,99 milhões de pessoas^{21,22}. Por anos, a elite brasileira procurou solução para o “problema” étnico-racial brasileiro, buscando um possível modo de diminuir a presença do negro, em uma sociedade onde 60% da população correspondia ao grupo (DOMINGUES, 2002).

A resposta encontrada foi a miscigenação, a passos lentos caminharia em direção ao embranquecimento do país. O autor relata que o clareamento da população, contava com a miscigenação proposta pela classe dominante. Para além do clareamento da pele, a classe dominante estabeleceu o embranquecimento moral e social do pensamento da população negra, buscando convencer a população negra de que a mudança de comportamento, a tornaria mais próxima da realidade da branquitude, levando a uma segunda abolição (DOMINGUES, 2002). A insegurança sentida por parte dos brancos, diante da robusta massa de pessoas negras que adentravam às ruas após a abolição, era crescente. Bento (2002) afirma que, contemporaneamente a este período, foi criado um asilo que se incumbia de tratar mulheres, em sua maioria negras, corriqueiramente classificadas como pessoas degeneradas, em detrimento de seus atributos físicos. Essas mulheres eram tiradas da sociedade, enclausuradas, e definidas por muitas vezes como ninfomaníacas,

21 Esta informação, a autora discorre a partir da obra de Célia Marinho de Azevedo em sua obra “Onda negra” (1987), a autora constrói a definição para o que vai chamar de “medo branco”. Este medo refere-se à sensação branca de ser sobrepujada por uma raça inferior, que com seu crescimento, poderia se caracterizar como um problema ameaçador.

22 Esta teoria era fortemente defendida pelo estudioso João Batista Lacerda, que no Primeiro Congresso Mundial da Raças, na Universidade de Londres, o único representante brasileiro, e publicou, por sua vez, um manuscrito, afirmando que em 3 gerações, se o Brasil importasse brancos para sua sociedade; as pessoas negras e indígenas, seriam extintas.

principalmente quando encontradas viajando sozinhas²³.

O medo de ser suplantado e a negação de seu caráter cruel, levou o imaginário da branquitude a construir uma base de projeção da imagem do negro no Brasil (KILOMBA, 2019). O bandido assumiu um rosto, e os degenerados, assumiram características físicas. Esse chamamento que atraía pessoas brancas ao país se configurava nas mais diversas tentativas de branqueamento de toda uma população. Essas tentativas se pautavam na teoria de seleção natural das raças, defendida pelo naturalista Darwin. As ideias que corroboravam para a previsão de extinção biológica, foram amplamente divulgadas por cientistas como: Ernest Haeckel e Ludwig Büchner, como afirmam Arteaga; Sepúlveda e El-Hani, (2013). A partir da necessidade de justificativa para a exploração de mão de obra escrava, por volta do século XIX, surge a ideologia racial. Os europeus acreditavam que “o colonialismo imperialista transmitia o progresso econômico e cultural. Africanos e asiáticos eram encarados de forma etnocêntrica como bárbaros e primitivos, enquanto os europeus se consideravam em missão civilizadora” (OLIVEIRA, 2008, p. 5).

Essa política que se resumia a uma constante investida, que visava a expansão de alguns povos em detrimento da subjugação de outros, iniciou um processo cruel, onde intelectuais pensadores do século, apoiando-se na teoria de seleção natural, construíram um arcabouço teórico que concluiu que, pessoas de pele branca eram superiores àquelas de pele escura ou não branca; estas eram fortes e aquelas fracas (BENTO, 2002).

A sociedade científica brasileira decidiu adotar as ideias disseminadas pelo Darwinismo social. Por volta de 1870, as concepções da ideologia de raça adentram o Brasil e passam a ser aceitas e adotadas de modo geral por volta de 1880 (OLIVEIRA, 2008). Instaura-se, então, na nação brasileira, a corrida científica que visa comprovar a inferioridade dos negros, bem como instaurar a ideia de um possível branqueamento da população. Essa possibilidade, no entanto, não dizia respeito apenas ao contexto genótipo, mas primeiramente ao fenótipo desta população (DOMINGUES, 2002). E é essa faceta da ideologia do branqueamento que vivemos ainda hoje. Ela assume outra roupagem, mas sempre caminhando em direção à

23 Bento apud Maria Clementina Pereira Cunha (1988).

brancura. A mesma brancura que leva o indivíduo negro a viver preso ao “mundo de brancos” (PINHEIRO, 2014), onde o autorreconhecimento é uma atividade difícil, visto que o apagamento racista do negro nesta sociedade insiste em aumentar, indicando que “à medida que o negro se depara com o esfacelamento de sua identidade negra, ele se vê obrigado a internalizar um ideal de ego branco” (NOGUEIRA, 1998, p. 88).

4.2 A CONSTRUÇÃO DA IDEIA DE CORPO

Ao pensarmos no corpo humano, somos tentados a defini-lo prioritariamente como biológico. À primeira vista, não somos capazes de conceber toda a complexidade simbólica que gira em torno de sua composição. Ele é a reprodução de toda uma estrutura social que o circunda, ou seja, a maneira como o corpo é concebido depende basicamente do ponto de vista da sociedade que o define. Como afirma Nogueira (1998, p. 43):

O corpo humano, para além de seu caráter biológico, é afetado pela religião, grupo familiar, classe, cultura, e outras intervenções sociais. Assim, cumpre uma função ideológica, isto é, a aparência funciona como garantia ou não da integridade de uma pessoa, em termos de grau de proximidade ou de afastamento em relação ao conjunto de atributos que caracterizam a imagem dos indivíduos em termos do espectro das tipificações. É assim que, em função da aparência (atributos físicos), alguém é considerado como um indivíduo capaz ou não de cometer uma transgressão (atributos morais), por exemplo.

Por ser também composição de atribuições simbólicas, a aparência do corpo pode falar sobre a posição que alguém ocupa na sociedade, ou pode ser ponto de definição sobre quem é considerado útil ou não para esta. Assim sendo, podemos dizer que diante das narrativas históricas que formam o povo brasileiro, não fica difícil, entre o negro e o branco, estabelecer quem ganha um salário menor e mora em locais menos privilegiados, que não raramente, ou quase sempre, está associado ao pobre ou menos favorecido.

Para pensar nas representações que giram em torno do corpo negro, é necessário fazer uma contraposição com o corpo branco, que foi socialmente escolhido como representação padrão do ser humano em nossa sociedade. Na história escravagista do Brasil, vemos que o corpo branco é construído como o oposto do corpo negro, ou seja, enquanto um representa tudo de melhor que tem a sociedade

no que diz respeito à moral, capacidade intelectual, e atribuições físicas desejáveis; o outro representa o inverso, visto que “negro e branco se constituem como extremos, unidades de representação que correspondem ao distante — objeto de um gesto de afastamento — e ao próximo, objeto de um gesto de adesão” (NOGUEIRA, 1998, p. 44). Para Kilomba (2019), essas representações antagônicas se deram justamente pelo esforço da branquitude em se redimir, a partir da personificação da parte “má” de seu ego. O corpo negro, dessa forma, se torna objeto de repressão, uma vez que no mundo conceitual branco, é a encarnação de agressividade e sexualidade²⁴.

Outrossim, por ser o oposto da representação do corpo desejado, o corpo negro “é indesejável, inaceitável, por contraste com o corpo branco, parâmetro da auto-representação dos indivíduos” (NOGUEIRA, 1998, p. 44). As subjetividades simbólicas que giram em torno da construção desse corpo indesejado, foram atribuídas a ele historicamente, o que o faz trilhar o caminho da negação. Ao povo negro foi imposta a incumbência de viver para alcançar o corpo desejado, visto que ele está fadado a carregar em si, a representação da “*inferioridade social*”. Esse fado significa negar suas atribuições físicas, a exemplo do alisar de um cabelo “ruim” para que ele fique “bom” ou até mesmo negar sua cultura e costumes. Como afirma Nogueira (1998, p. 45):

Preso às malhas da cultura, o negro trava uma luta infinda na tentativa de se configurar como indivíduo no reconhecimento de um “nós”. Seu corpo negro, socialmente concebido como representando o que corresponde ao excesso, ao que é outro, ao que extravasa, significa, para o negro, a marca que, a priori, o exclui dos atributos morais e intelectuais associados ao outro do negro, ao branco: o negro vive cotidianamente a experiência de que sua aparência põe em risco sua imagem de integridade.

Ao passo que a sociedade subjuga o indivíduo negro, fazendo-o sofrer nesse lugar de inferiorização, ela o faz desejar a brancura de seu algoz, levando-o a enxergar em seu próprio corpo o principal obstáculo para alcançá-la, pondo-o em um labirinto construído pelas paredes da não aceitação, do autoflagelo e da autonegação. É pela cultura, que é atribuída à pessoa negra a natureza daquilo que é inaceitável e negado pela branquitude. De acordo com Nogueira (1998), esses sentidos “introjetados”²⁵ no

24 A autora afirma, que psicanaliticamente, esse lugar de “outridade” que a pessoa negra ocupa, confere ao branco remissão ou isenção de toda parte negativa de seu ego. Ele assume a parte positiva e se estabelece como um bom exemplo de ser humano.

25 Termo utilizado pela psicanálise para se referir a internalização de conceitos, ideias, e/ou

negro, reproduzem neles configurações psíquicas particulares. Nesse movimento, em que a pessoa negra é capturada pela cultura, ela se torna prisioneira, e passa a recusar a própria imagem, uma vez que esta foi construída nas bases da inferioridade social.

Para alguns²⁶ teóricos da psicologia, a imagem do corpo não está diretamente relacionada ao esquema corporal, pois este faz referência às características generalizadas, que de algum modo, pertencem a todos que representam a espécie, ou seja, ao olharmos o “eu” e os “outros”, é possível nos enquadrarmos no conjunto “nós”, visto que nosso esquema corporal, nos torna humanos. Partindo dessa premissa, seria possível afirmar que o esquema corporal pertencente a todos, nos coloca de forma igualitária dentro de um grupo, nos humanizando.

Em princípio, a maioria de nós concordaria com esse pensamento, sem fazer ressalvas. No entanto, se olharmos mais profundamente, não nos parece que para o negro, o esquema corporal o dê a sensação de pertencimento a esse grupo macro. De acordo com Nogueira (1998), não é possível compreender as representações atreladas à ideia de corpo negro, desconsiderando as contribuições e marcas deixadas pelo sistema socioeconômico escravagista, que por anos atribuiu ao negro a posição de mão de obra, nem é possível compreender as contribuições de uma ciência racista, que por décadas tentou comprovar sua ineficiência intelectual, incapacidade moral e inferioridade. Para a autora, a integridade da construção de uma ideia de corpo, generalizada para o corpo negro, é ferida no momento em que este processo é rabiscado pelas representações depreciativas associadas a ele, durante séculos. Por ter esses rabiscos postos como obstáculos, “o sentimento de humanidade e pertencimento, fica abalado quando muitos negros rejeitam sua conformação física e se tornam desejanter de características físicas que os aproximem do branco, que o humanizem” (NOGUEIRA, 1998. p.79)

A imagem que se tem do próprio corpo, além de depender das representações sociais, historicamente produzidas pela sociedade, se aporta também na história individual de cada sujeito. Para o negro, ser portador de seu corpo, onde sua pele

paradigmas sociais.

26 A exemplo de Françoise Dolto.

revela todo peso simbólico enrustido nela, é uma tarefa árdua. Como lidar com um corpo indesejado, que o coloca em posição de inferioridade, “um corpo que é a negação daquilo que deseja, pois seu ideal de sujeito, sua identificação é o inatingível-corpo branco” (NOGUEIRA, 1998). Como a autora ainda afirma:

[...] na medida em que o desejo se põe, imaginariamente, como a tentativa de recuperar um momento original mítico, de plenitude, o desejo de brancura supõe, para o negro, a negação de sua condição própria, a negritude – desde a Origem. É desse modo que o embranquecimento, significa o desejo de sua própria morte, do desaparecimento do seu corpo[...] (NOGUEIRA, 1998, p. 90)

Ao categorizarmos o corpo, como negro, assumimos que o ser, ou a identidade do indivíduo está traçada a partir de significantes definições excludentes. O corpo negro está dentro de uma categoria:

[...] incluída num código social, que se expressa dentro de um campo etno-semântico onde o significante “cor negra” encerra vários significados. O signo “negro” remete não só a posições sociais inferiores, mas também a características biológicas supostamente aquém das propriedades biológicas atribuídas ao branco (NOGUEIRA, 1998, p. 91)

Nesse sentido, para o corpo negro, o esquema corporal é o que revela sua condição. Nele, estão impressas todas as suas características físicas, que ratificam e impulsionam seu desejo de “não ser”. O caminho em direção ao ego branco, é a tradução da violência racista que encarcera o negro nas celas de sua alma, visto que seu corpo não possui um conjunto biológico satisfatório que represente um corpo *desejável* (COSTA, 1984).

4.3. AUTOIMAGEM DA CRIANÇA NEGRA: A SÍNDROME DO PATINHO FEIO

Existe um ²⁷conto muito conhecido por adultos e crianças que narra a história de uma família de patinhos, na qual um deles era diferente. A diferença física entre esse patinho e seus irmãos era tão grande que ele passou a ser rejeitado por todos. Os demais patinhos o percebiam como uma aberração, realmente, um patinho muito feio.

27 Trata-se de um conto de fadas criado por Hans Christian Andersen, que foi publicado no ano de 1843 e passou a ser amplamente divulgado por todo o mundo.

O patinho sofria muito, pois acreditava que sua diferença o tornava feio e ao mesmo tempo excluído. Por esse motivo, o patinho chorava todos os dias, desejando ser parecido com os outros patinhos. Até que um dia, quando todos se perceberam crescidos, o triste patinho feio se transformou em um cisne incrivelmente deslumbrante e, ao se perceber cisne, sente a necessidade de migrar para o seu bando.

A ilustração do conto acima pode ser uma perfeita representação das vivências infantis do portador do corpo negro. O processo de construção da autoimagem da criança acontece logo na primeira infância, quando a criança compreende e se percebe como um indivíduo. Sobre isso, Nogueira (1998) afirma que, na realidade, nossas vivências de mundo serão orientadas por nossas condições físicas, que serão fatores preponderantes para fomentar a imagem do corpo. Quando a criança passa a ter contato social com o mundo externo ao núcleo familiar, ela passa a conviver com todos os estereótipos, estigmas e impressões de uma sociedade racista.

O contato direto com brinquedos, como o boneco e boneca que aludem quase que unicamente ao corpo da criança branca, obriga a criança negra a conviver com a não referência do corpo negro em seu cotidiano. Essa absorção de toda representação social do que seria um corpo bonito, ou um corpo aceitável, é armazenada pela criança de forma inconsciente, tornando-a um indivíduo incapaz de reconhecer a si mesmo. A criança negra, nesse sentido, entra no processo de autonegação ainda na idade tenra, processo este que pode não se extinguir da realidade dessa pessoa, mesmo na fase adulta. Não é raro perceber a negação de suas características negroides, bem como, uma percepção de si e de outros pares, comprometida, fazendo-a associar-se constantemente ao feio, dispensável e inapropriado em uma sociedade pautada em um racismo entranhado em sua estrutura. Entre 6 e 18 meses²⁸, a criança entra no estágio especular em seu desenvolvimento. Primeiro ao se perceber no espelho, ela tenta tocar na imagem daquele que aparentemente é o outro. Depois a imagem passa a ser algo concreto, ela não tem mais vontade de tocar na imagem que vê, mas sua percepção a leva a acreditar que a imagem representa o real, o outro, que é real e está diante dela. Por último, a criança reconhecerá esse outro como si mesma (NOGUEIRA, 1998).

28 Estabelecido pela psicologia através da psicanálise.

Pensemos nesse processo de construção da autoimagem como um modelo amplo do estágio especular do desenvolvimento. Para a criança negra, se perceber pelo espelho social é uma árdua tarefa, afinal, a imagem projetada, de fato não corresponderá à sua própria; antes, corresponderá a um reflexo deturpado da realidade. A imagem gerada a partir dessa experiência especular é concebida através do espelho social, que por sua vez apresenta graves rachaduras (NOGUEIRA, 1998; COSTA, 1984). Nesse sentido, cabe pensar que, ao chegar a última fase do estágio especular, o indivíduo negro conceberá sua própria imagem de maneira não fidedigna à sua realidade.

Nogueira (1998) afirma que, diante desse processo, não é possível dispor de meios que viabilizem o disfarce da diferença estabelecida entre a imagem de negros e brancos. O negro, por sua vez, ao estar imerso num processo identificatório, forjado no desejo do que seria ser “branco”, projeta em sua imagem especular, o branco que nunca se tornará, por sua condição biológica.

Diante da impossibilidade de privar a criança negra da violência gerada pelo racismo estrutural, faz-se necessário intensificar o movimento que busca combater essa cruel organização. Através de práticas de combate, devemos apresentar à criança um espelho paralelo que reflita sua verdadeira imagem, que não a faça iniciar uma corrida interminável em direção ao ideal estabelecido socialmente, mas que a permita distinguir quando é sua imagem refletida no espelho e quando não.

5. CAPÍTULO IV – ENSINO DE CIÊNCIAS, SALA DE AULA E LIVRO DIDÁTICO

5.1 O ENSINO DE CIÊNCIAS: O CORPO DENTRO DAS PAREDES DA SALA DE AULA

O ensino de ciências nos anos iniciais, introduz na vida escolar do aluno o primeiro contato com o estudo do corpo humano. Nesse momento, uma infinidade de descobertas se inicia e incide diretamente no desenvolvimento da criança. Nesse movimento, em que o corpo é revelado ao estudante sob uma nova perspectiva, ele é conduzido a uma maneira diferente de enxergar a si próprio. Inicia-se aqui o processo de ver-se por espelhos que ultrapassam a referência familiar (PINHEIRO, 2014; NOGUEIRA, 1998; SOUZA, 1983); antes, representam uma coletividade mais ampla, onde as subjetividades por trás das imagens podem ser perigosas para o mundo simbólico da criança exposta a elas. Como afirma Silva (1987, p. 96):

A escola é o espaço onde o oprimido pode adquirir instrumentos que lhe servirão para reapropriar-se da cultura e da reflexão crítica. Por sua vez, na escola, é o livro didático o instrumento de transmissão da ideologia da classe dominante. O professor, como um dos mediadores do livro didático, pode reproduzir inconscientemente a ideologia de dominação, devido a uma formação que o impede, na maioria das vezes, de analisar e de criticar o conteúdo contido nos livros.

Ao pensarmos a ciência em sala de aula, tendemos a caracterizá-la como uma área do conhecimento neutra que, apesar de mudar o cotidiano de pessoas com suas novas descobertas e invenções, fica dissociada das lutas sociais, e isenta da responsabilidade direta com a mudança social. No imaginário comum, a ciência é produzida em uma instância isolada, na qual as agruras do viver e conviver em sociedade não existem. Conseqüentemente, esquecemos a responsabilidade social que ela possui, e uma vez concebida com este perfil através do ensino, se distancia do mundo real, no qual estamos inseridos.

Ao contrário do que pensamos, a ciência pode ser vista como forma de apropriação de conhecimento de mundo, como uma linguagem que nos ajuda a interpretá-lo (CHASSOT, 2003). Por meio da ciência é possível transformar o mundo. A Ciência, aqui discutida, acontece em qualquer lugar do mundo pelas mais variadas culturas. As produções historicamente desenvolvidas pelas sociedades, que

foram/são capazes de mudar o modo de viver de muitos.

5.2 A LEI 10639/2003 POR UMA NOVA PERSPECTIVA DE ENSINO

No ano de 2003, foi sancionada a lei 10639/03 que alterava a LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação. A Lei objetivou incluir no currículo escolar o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2004, p. 35)

A conquista representar para a comunidade negra um grande passo em direção ao melhoramento da escola, visto que é um dos caminhos para transformar, ou ao menos, ajudar no processo de conscientização da comunidade acerca da importância do negro na construção histórica do Brasil, pois ela é “sistemática, constante e obrigatória” (FIGUEIRA, 1999, p. 21 *apud* ALMEIDA, 2017, p. 57).

Ainda segundo Almeida (2017) as leis servem como instrumento de autoafirmação social, sendo frutos de embates ideológicos e políticos, que surgem dentro de comunidades sociais, visando atender aos interesses desses grupos. “Sua aprovação significa, ao mesmo tempo, o ápice desses processos – já que declarar algo como direito é reconhecê-lo politicamente” (ALMEIDA, 2017, p. 56.).

A lei 10639/03 possuiu um caráter questionador curricular. Ela propôs um novo viés de visão histórica, possibilitando aos alunos da comunidade negra brasileira se reconhecerem como agentes efetivos da história do país, e aos demais alunos, a oportunidade de desmistificar os relatos históricos sobre a população negra, apreendidos no âmbito escolar, como àqueles que sistematicamente os colocam

como se fossem escravos desde sempre na linha histórica do tempo. Tais narrativas, desconsideram os conhecimentos e extrema organização social de grandes impérios antigos africanos, bem como as diversas origens dos povos negros que vieram para o país.

Assim, não é estranho que a sensação de desvalorização fosse sentida por toda comunidade representante, que por anos conviveu com práticas pedagógicas racistas afirmadas pelo próprio Estado, uma vez que não se via por parte da classe dominante a grande necessidade de mudança. Este caráter compensatório da Lei, não fará extinguir o preconceito racial do Brasil, mas já é um grande avanço para o país, pois, como afirma Almeida (2017, p. 58):

[...] a lei não garante, por si só, a efetivação de seus preceitos. Ela se torna mais um instrumento para que, na dinâmica sociopolítica e no próprio cotidiano escolar, com todas as contradições, conflitos e embates que ali se dão, sejam produzidos os significados e os valores em torno de seu conteúdo. Não há uma relação direta e imediata entre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e a mudança das relações sociais desiguais, mas ele pode ser instrumento de tensionamento das desigualdades raciais, caminho para a desconstrução gradual de mentalidades e práticas sociais discriminatórias, por meio da tentativa de estabelecer diálogos entre visões, concepções e experiências múltiplas – sem que se estabeleçam a superioridade e a dominação de umas sobre as demais (Cerri, 2006) – e da construção coletiva de uma realidade que contemple a diversidade, garantindo que alguns grupos não apenas deixem de ser responsabilizados por não se adequarem a espaços que os discriminam, mas também saiam do seu local de invisibilidade, silenciamento, exclusão.

No Brasil, apesar das políticas públicas educacionais que buscam compensar os danos históricos causados à comunidade negra, percebemos na grade curricular da escola o poder exercido pelas heranças europeias. Nossos currículos são eurocêntricos, e primam pelo ensino focado na história do colonizador. Na prática, percebemos como a escola secundariza a luta da comunidade em questão como a estereotipagem do negro, que insiste em progredir, ora de forma evidente, ora de maneira camuflada. Ver-se também na pouca ou nenhuma presença de corpos negros em escolas consideradas o suprassumo social, ou até mesmo na evasão destes alunos em escolas onde suas inteligências são subestimadas. Infelizmente, 17 anos

após a inserção da Lei 10639/03 na educação, falar sobre a história e cultura afro-brasileira ainda é um desafio.

Essa resistência educacional é nutrida pelo racismo estrutural presente em nossa sociedade, que insiste em desmerecer e invisibilizar o negro, ressaltando a triste história da sofrida diáspora, cerceando, assim, uma vez que não é interessante dar voz ao oprimido, o acesso às ricas informações sobre as complexas sociedades africanas existentes no século V a.c (MUNANGA, 2000), detentoras de sistemas políticos bem estruturados e invejavelmente organizados. Transformar a obrigatoriedade da lei em prática é uma forma de resistir e existir, a fim de que, em algum momento a mudança social chegue. Esse currículo eurocentrado, que parece engessar a prática pedagógica escolar, é o mesmo que inspira os materiais didáticos utilizados, entre eles um dos mais utilizados em sala de aula, o livro didático.

5.3 SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E O PNLD

O livro didático, como instrumento pedagógico reprodutor do currículo escolar, tem sido tema de discussão no Brasil há décadas. Essas discussões giram em torno da eficácia e aplicabilidade na utilização desse instrumento em salas de aula. Por anos ele tem sido o principal suporte do professor, norteando, assim, a *práxis* pedagógica. O fazer pedagógico, por meio da educação, fomenta grandes mudanças nos cenários sociais, alcançando as mais diferentes realidades.

Ao recorrermos à história do livro didático no Brasil, veremos que sua trajetória é marcada por sequências de leis e decretos governamentais, sendo oficialmente pensado pelo Decreto-Lei 1.006 de 10/12/1938. Tal decreto visava normatizar algumas regras de produção, importação e aquisição de livros didáticos, além de estabelecer a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que possuía a incumbência de:

- a) examinar os livros que lhes forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;
- b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
- c) indicar os livros estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;

d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei.(BRASIL, 1939, n.p)

Por volta de 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL), que foi fundado em 1937, desenvolveu o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental “assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros [...]” (BRASIL 2017). Com o Decreto de 77.107 de 04/02/1976, a responsabilidade acerca da edição e distribuição dos livros deixa de ser do Instituto Nacional do Livro (INL), que por sua vez foi extinto, e passa a ser responsabilidade da Fundação Nacional do Material Escolar (Fename). Em 1983 o Fename dá lugar ao Fundo de Apoio ao Estudante (FAE), que passa a incorporar o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), propondo no período a participação de professores na escolha dos livros. E, finalmente, em 1986 o Plidef foi extinto, em função da criação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir do decreto nº 91.542 19/08/1985, levando ao cenário do livro didático no Brasil diversas mudanças como:

Indicação do livro didático pelos professores; Reutilização do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos.

Extensão aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;

Fim da participação financeira dos estados, passando pelo controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. (BRASIL 2018)

O PNLD, então, é financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que por volta de 1994, começa a ampla distribuição de livros para toda rede pública de ensino, fornecendo livros voltados à alfabetização, passando pelas diversas áreas do conhecimento ministrado da 1ª série até a 8ª.

Em 1996, o Ministério da Educação (MEC) começou a dirigir sua preocupação em relação à qualidade do material didático, direcionando-a às questões de conteúdo e aos aspectos sociais impressos no livro, definindo um perfil estabelecido por critérios aos quais os livros deveriam se adequar. Como afirmam Albuquerque e Ferreira (2019) “[...] inicialmente, a avaliação foi pautada por critérios de ordem conceitual (os livros não podiam conter erro ou induzir ao erro) e de ordem política, no que deveriam ser

isentos de preconceito, discriminação, proselitismo político e religioso” (p.252). Este avanço foi resposta ao empenho de movimentos sociais que, desde a década de 1980, passaram a denunciar os problemas sociais impressos nas páginas do livro. Como afirma Madeira (2016, p. 31):

Em certa medida, essa avaliação tem relações com o processo de articulação com os movimentos sociais. Nos livros didáticos, os temas racismo e sexismo aparecem citados diversas vezes, e os critérios utilizados para a avaliação dos livros demonstram a clara preocupação com as formas de discriminação explícitas ou implícitas. Ao mesmo tempo, a avaliação marca a passagem para uma nova fase, na qual os movimentos sociais deixam de ser partícipes nos eventos relacionados ao PNLD. Os resultados da avaliação apontaram uma quantidade enorme de problemas nos livros. A estratégia foi a divulgação para a imprensa de passagens das avaliações que continham erros conceituais grosseiros como forma de diminuir a respeitabilidade das grandes editoras que vendiam para o governo. O uso dessa estratégia foi eficaz para que as editoras aceitassem a Definição de Critérios para avaliação dos livros didáticos (BRASIL 1994). A aliança com movimentos sociais negros e de mulheres deixou de ser importante. Os eventos, a partir de então passaram a contar principalmente com representações de editores e de autores. Observa-se, na análise dos documentos relativos ao PNLD, que não mais são citados movimentos negros, ou de mulheres.

O Estado, pressionado nacionalmente e internacionalmente a reconhecer o racismo instaurado em sua estrutura, é obrigado a trazer às vistas questões relacionadas ao tema. Apesar do avanço conquistado ali na década de 1990, acerca dos critérios de seleção de livros, não é possível precisar se tal evento tratava-se de um engajamento político social do Estado em combater o racismo e a discriminação racial, ou não. No entanto, ressalta que tais medidas podem sim, ser “[...] consideradas como um avanço na área da educação sobre o tema” (MADEIRA, 2016, p. 34).

As discussões em torno da temática racial se intensificaram, e uma gama de pesquisas surgiu para denunciar o viés racista na imagem do corpo negro adotada pelo LD. Madeira (2016), após um levantamento das mais diversas pesquisas que se propuseram a estudar o negro dentro do LD, conclui que antes de 2003, quando ainda não era possível vislumbrar mudanças no campo normativo educacional, os avanços políticos e ideológicos não alcançaram as produções apresentadas pelas editoras, que demonstravam a falta de interesse em contextualizar a realidade do negro. Ao

passo que a educação brasileira avançou diante das reivindicações do Movimento Negro, estabelecendo políticas públicas e Leis como a 10.639/2003 sobre a qual discorreremos capítulos anteriores, o lugar de respeito e diversidade dentro do LD é reivindicado e gradativamente assumido pela comunidade negra.

Segundo a autora, existe uma unanimidade no que diz respeito a resultados de pesquisas que versam sobre uma limitação ainda existente na desconstrução do peso histórico racista brasileiro que ainda deixa sua impressão nesta imagem negra aparente (ou invisibilizada) dentro do LD, mas que não nega as mudanças sofridas por estes livros, principalmente em meados da década de 90. Tal avanço, no entanto, não significou o tratamento adequado à questão, muito menos culminou na “ausência do discurso racista baseado na supremacia dos brancos em detrimento dos negros. No que se refere às ilustrações, mantiveram tendência a manter o negro confinado a situação de escravidão” (MOREIRA, 2016, p. 24).

Durante o início do ano 2000, pesquisas mostraram que o critério de eliminação utilizado pelo PNLD, era insuficiente e ineficiente, no que diz respeito ao combate de impressões racistas posta no livro didático, visto que estas, ocorriam de forma velada. Silva, Teixeira e Pacífico (2013) afirmam que já em 2007 era possível vislumbrar a presença de um texto mais diretivo dentro do PNLD, que por sua vez fazia menção acerca do respeito à diversidade:

O texto afirma como princípios do ensino a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”; o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”; o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”; a “garantia do padrão de qualidade”; a “valorização da experiência extra-escolar”; e a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2013, p.131).

Neste mesmo edital, são expostos três critérios de exclusão para os livros, citando normativas que versam sobre as relações étnico raciais.

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

- (i) correção dos conceitos e informações básicas;
- (ii) coerência e adequação metodológicas;
- (iii) observância aos preceitos legais e jurídicos (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, Lei nº 10.639/2003, Diretrizes Nacionais do Ensino Fundamental, Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº15/2000, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10/03/2004 e Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004). (BRASIL 2007)

Para além dos critérios de eliminação, os critérios de qualificação das obras aludiam ao respeito à diversidade de gênero e raça, exigindo a promoção de uma perspectiva positiva dos afrodescendentes e povos indígenas, bem como a valorização cultural de ambos na história do Brasil. Os critérios também solicitavam a abordagem de temas diretos relacionados à discriminação e violência racial, na promoção de uma sociedade antirracista (BRASIL, 2007). De acordo com Silva, Teixeira e Pacífico (2013), os editais que foram fomentados depois de 2007, foram ainda mais diretivos e se utilizaram de um detalhamento maior, tornando-os mais específicos quanto às questões relativas às relações étnico-raciais, passando inclusive estes direcionamentos para anexos presentes nas páginas iniciais dos editais. Os autores sinalizam que mudanças gradativas foram ocorrendo, ao passo que os editais iam sendo repensados. Desse modo, é possível perceber nos livros mudanças e permanências de estigmas, desvalorização e hierarquização das citadas relações:

[...] as pesquisas são unânimes em demonstrar formas de hierarquização racial e de desvalorização dos negros presentes nos discursos; captam mudanças e permanências nas representações das relações raciais. Via de regra, tais mudanças não significam ausência de desigualdade, mas a presença concomitante de melhoras em aspectos determinados e de diferentes formas de discriminação. São particularmente comuns a sub-representação de personagens negras, sempre acompanhada da presença de brancas como representantes naturais da humanidade; o silêncio sobre as desigualdades raciais, bem como sobre particularidades culturais e contribuições das populações negras; a estereotipia e o estabelecimento de posições de subalternidade como singulares e naturais aos negros. (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2013. p.137)

Assim sendo, o percurso que leva ao combate ao racismo dentro do LD parece ser ainda longo. Existe uma responsabilidade social a nós imposta, a fim de que consigamos transformar nossa realidade; a realidade de um grupo que luta contra a opressão perseguidora e incansável, mas não invencível.

6 CAPÍTULO V- NOSSO CAMINHO

6.1 O CAMINHO QUE TRILHAMOS

Como forma de viabilizar o presente estudo, optamos pela análise documental. Esta baseia-se na análise versada em documentos que podem ser considerados fontes primárias ou secundárias de estudo. Esses documentos se caracterizam por materiais de origens diversas. De acordo com Godoy (1995), a pesquisa documental se dedica a examinar documentos nunca antes analisados, ou reexaminar tais documentos, dando forma às novas interpretações das realidades. Não raro, possuímos a ideia de que documentos se limitam a escritos históricos, ou normativos. No entanto, cabe ressaltar que a gama de materiais considerados documentos é rica em possibilidade, pois:

A palavra / documentos", neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). Tais documentos são considerados "primários" quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado, ou "secundários", quando coletado por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência.(GODOY, 1995, p. 22)

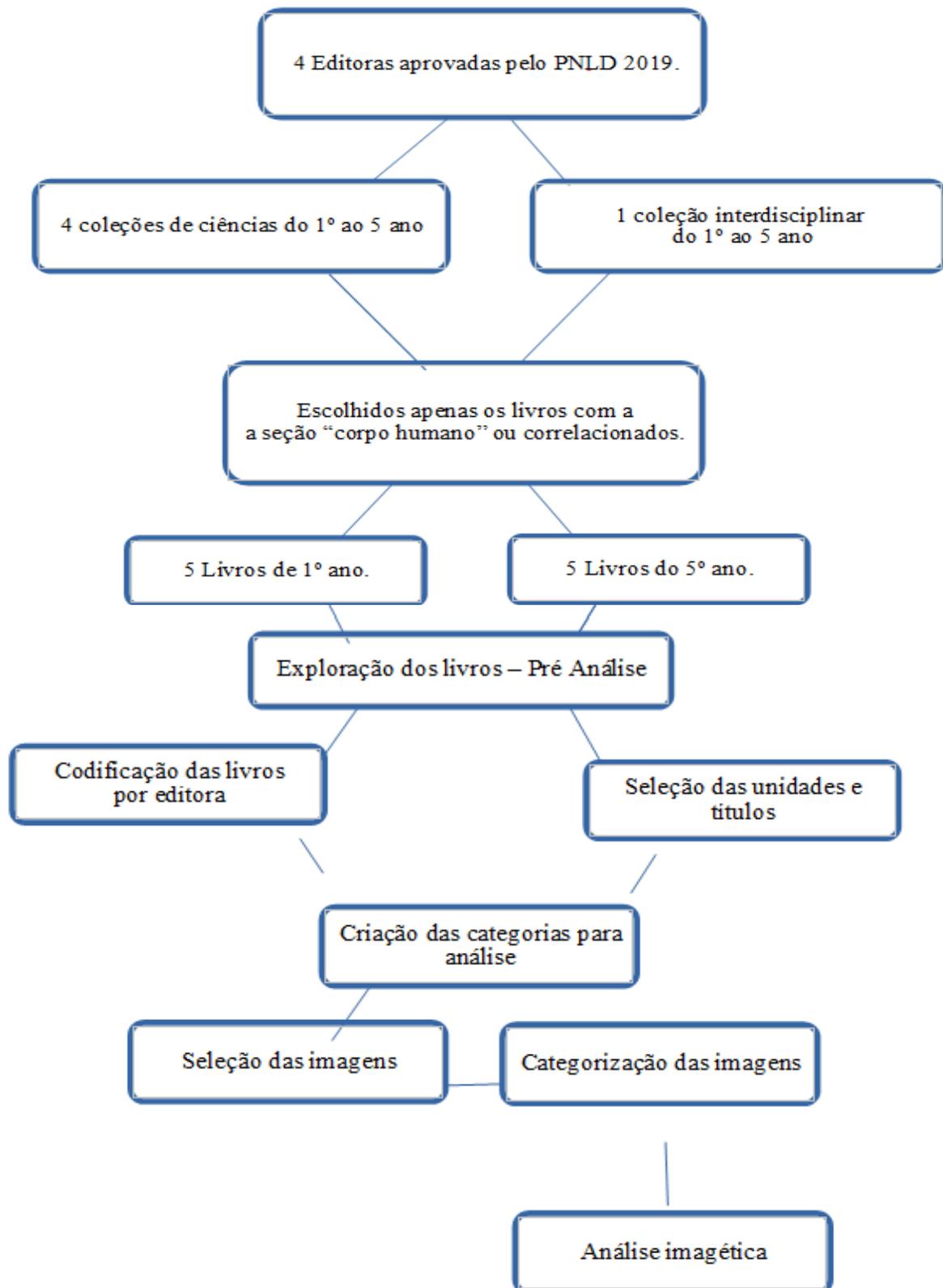
De acordo com Ludke e André (1986), tais documentos fazem alusão a qualquer tipo de fonte de informação, que pode servir para estudar o comportamento humano. Os documentos referem-se "a leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares" (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.38). Para os autores, os documentos se estabelecem como instrumentos ricos em informações relevantes, nos quais a riqueza na contribuição de pesquisa é uma eficiente maneira de o pesquisador fundamentar suas afirmações e declarações, representando não apenas uma informação revelada, mas sim um contexto de um fenômeno, em um determinado lugar.

Para que a análise de documentos possa ser efetivada, o primeiro passo consiste na escolha do tipo de documento que será utilizado na pesquisa. Tal escolha pode indicar a utilização de um material oficial, até um pessoal. O que de fato indicará

a pertinência do material selecionado é o objetivo buscado, estabelecendo, dessa forma, uma seleção de documentos não aleatória.

A primeira decisão nesse processo é a caracterização do tipo de documento que será usado ou selecionado. Será do tipo oficial (por exemplo, um decreto, um parecer), do tipo técnico (como um relatório, um planejamento, um livro-texto) ou do tipo pessoal (uma carta, um diário, uma autobiografia)? Envolverá informações de arquivos oficiais ou arquivos escolares? Ou ambos? Será um material instrucional (filme, livro, roteiro de programa) ou um trabalho escolar (caderno, prova, redação)? Incluirá um único tipo desses materiais ou uma combinação deles? (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.40)

Uma vez que temos como objetivo geral analisar como o corpo negro, enquanto categoria de corpo humano, é representado dentro do livro didático de ciências do Ensino Fundamental I, optamos por analisar livros didáticos de ciências, especificamente as imagens que, declaradamente, faziam alusão ao esquema corporal humano e seu estudo. Todos os livros foram aprovados pelo PNLD 2019. Da lista geral, selecionamos os 6 (seis) títulos com o maior número de obras aprovadas. O esquema abaixo, representa como ocorreu a seleção das obras:



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados de pesquisa

Tivemos acesso a quatro Editoras aprovadas pelo PNLD 2019. Destas,

separamos seis coleções de livros de ciências do Fundamental I, indo do 1º ao 5º ano. Duas coleções são produções da mesma editora.

Verificamos que apenas os livros do 1º e 5º ano, possuíam unidades destinadas ao estudo sistematizado do corpo humano. Deste modo, analisamos apenas estes, como apresentamos abaixo:

Tabela 1 - Dados dos livros

Editora	Autores/Editores responsáveis	Coleção	Ano/série
Ática	Rogério G. Nigro	Ápis	1º e 5º
Saraiva	César da Silva Júnior Sezar Sasson – Paulo Sergio Bedaque Sanches- Sonelise - Auxiliadora Cizoto Débora Cristina de Assis Godoy	Ligamundo	1º e 5º
Moderna	Karina Pessôa	Pintanguá	1º e 5º
	Leonel Faveli	Buriti	1º e 5º
Scipione	Isabel Rebelo- Wagner Nicaretta	Vem Voar	1º

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados de pesquisa

Superada a escolha dos documentos, é iniciada a fase destinada à exploração do material. Nela, o pesquisador, se incumbe em codificar, organizar, classificar as informações encontradas, “trata-se um estudo aprofundado desse corpus, guiados em princípio pelas hipóteses e referenciais teóricos” (KRIPKA; SCHELLER; BONOTO, 2015, p. 67). Esta codificação consiste no tratamento e agrupamento dos dados, que trazem organização ao conteúdo contido no documento. Uma vez codificado o documento, é possível estabelecer as categorias a serem utilizadas na interpretação dos dados coletados. Como afirmam, Ludke e André (1986, p. 42):

Depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias. A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto

constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse. Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante.

Abaixo, o Quadro 2 com os códigos atribuídos às coleções durante a análise. Haja vista que utilizamos a mesma coleção para analisar anos/séries diferentes, tivemos a necessidade atribuir dois códigos à mesma coleção, diferenciando o livro e a obra utilizados no 1º ano e o livro e a obra utilizados no 5º ano.

Tabela 2 - . Codificação das coleções de acordo com o ano/série

Coleção 2019	Codificação 1º	Codificação 5º
Ápis	A1	A5
Ligamundo	B1	B5
Pintanguá	C1	C5
Buriti	Cd1	Cd5
Vem voar	E1	-----

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados de pesquisa

Visto que a análise documental “favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros” (CELLARD, 2008. *Apud* KRIPKA; SCHELLER; BONOTO, 2015. p. 61), acreditamos na sua eficácia em auxiliar outros métodos, possibilitando a formulação de novas descobertas, onde o pesquisador pode, a partir de um documento de fontes, gerar outros documentos que servirão de novas fontes para pesquisas.

A partir da pré-análise, percebemos que cada livro possui uma maneira de intitular a unidade que trabalhará o estudo do corpo humano, a depender do foco do estudo. Alguns títulos focam na higiene do corpo, outros no bem-estar do corpo físico e mental, e outros focam na formação e composição do corpo humano (partes do

corpo, diferença entre utilização dos órgãos de sentidos etc. De acordo com Godoy (1995, p.24) a pré-análise consiste em:

A pré-análise pode ser identificada como uma fase de organização. Nela estabelece-se um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Normalmente envolve a leitura // flutuante", ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e/ ou objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material.

Desse modo, selecionamos para o estudo apenas os títulos dentro dos livros que faziam alusão ao estudo do corpo humano de maneira sistematizada. Resolvemos, então, criar uma lista de títulos das unidades para melhor organizarmos a coleta de dados. Abaixo, mostramos um Quadro com os títulos de cada coleção e ano.

Tabela 3 -Títulos atribuídos ao estudo do corpo

Coleção	Unidade	Capítulo	Título de Estudo
A1	II		Somos seres Humanos
		III	Nosso corpo
		IV	Promovendo saúde
A5	II		O corpo dinâmico
	III		Movimente-se
	IV		Por dentro do corpo
B1	I		Como eu sou/ como nós somos/
		I	Como eu sou
		II	Como nós somos
		IV	Somos Humanos
B5	I		Eu me alimento
	II		Eu respiro
	III		Sangue: distribuição de nutrientes e eliminação de resíduos
C1	I		Observando meu corpo
		I	Partes do corpo
		II	Meu corpo e o ambiente – sentidos

	III		Respeitando as diferenças
II			Manutenção da saúde
	I		Cuidando da limpeza do corpo
	II		Cuidando da limpeza dos dentes
	III		Cuidando da alimentação
C5	I		Funcionamento do corpo humano
		I	Organização do corpo humano
		II	Nutrição e respiração do corpo Humano
		III	Circulação e excreção do corpo humano
D1	I		Cuidar de mim
		I	Cuido do meu corpo
D5	III		Funcionamento do corpo humano
		I	Alimentos e nutrientes
		II	Transporte de gases e nutrição
		III	Eliminação de resíduos
E1	I		Eu e as crianças
		I	Meu corpo
		II	Meu corpo no ambiente

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados de pesquisa

Verificamos com isso, que o livro interdisciplinar da coleção vem voar do 5 ° ano, não dedicou uma unidade, ou capítulo, ao estudo sistematizado do corpo, nem correlacionados. O que nos levou a excluí-lo da análise.

Feito este levantamento, nos debruçamos na exploração do material, constituída como a segunda fase de nossa pesquisa. Nesta etapa, iniciamos a definição de categorias de análise. Como afirmam Mozzato e Grzybovski (2011, p. 735):

A exploração do material consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado,

orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos

As categorias de análise servem como caixas organizadoras, que ajudam a agrupar as informações coletadas das fontes. Nesta pesquisa, selecionamos categorias percebidas dentro das coleções, separamos as imagens e alocamos dentro de cada um desses boxes. A partir dali, analisamos a relação estabelecida entre o corpo negro, com a ideia de corpo humano, dentro de cada livro. Abaixo nossa categorização:

Tabela 4 - Categorias de análise

Categorias	Descrição
Presença de seres (foto) Humanos	Recorrência de pessoas humanas reais negras e brancas
	Personagens criados por meio de desenhos que representam pessoas negras e brancas.
Representação fenotípica	Representação dos tons de pele do corpo negro
	Traços do rosto
	Cabelo
Cuidados ao corpo	Pessoas representando: Higienização do corpo
	Atividades físicas
Funcionamento do corpo	Corpo Negro Associado ao esquema corporal.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados de pesquisa

6. 2 ANÁLISE DOS TÍTULOS

6.2.1 Presença de Seres Humanos

A análise desta categoria se deu a partir da observação de 256 ilustrações, dentre elas, representações de pessoas com imagens de humanos reais e representações de seres humanos através de desenhos. Contabilizamos a presença de pessoa a pessoa, dentro de uma ilustração geral. Exemplo, em uma única ilustração, foi possível perceber um número diverso de pessoas representadas ao mesmo tempo.

Os dados de cada obra foram contabilizados separadamente, 1º e 5º ano, onde obtivemos um número representativo para cada livro. Esse número foi posteriormente somado ao número do livro da mesma editora, onde tivemos um dado final representando a coleção. Abaixo, tabelas com dados comparativos da presença do ser humano negro e branco dentro de cada livro.

Tabela 5 - Recorrência de seres humanos / NEGRO

Descrição	A1	A5	B1	B5	C1	C5	Cd1	Cd5	E1
Presença do ser humano real/foto	15	3	30	16	2	3	10	00	13
Presença do ser humano por personagem/ desenho	26	13	24	20	13	4	32	5	25
Total	41	16	54	36	15	7	42	5	38

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados de pesquisa

Tabela 6 - Recorrência de seres humanos / BRANCO

Descrição	A1	A5	B1	B5	C1	C5	Cd1	Cd5	E1
Presença de seres humanos.	21	16	68	12	12	7	19	01	22
Presença do ser humano por personagem/ desenho	48	49	60	33	41	1	87	14	47
Total	69	65	128	45	53	8	108	15	69

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados de pesquisa

Percebemos em todas as obras, uma diferenciação grande no tocante a presença do negro em suas ilustrações. Quase que unanimemente, a quantidade de

negros representados nos estudos corresponde à metade de brancos. Em alguns casos, a diferença chega a ser ainda maior.

A condição de minoria, concedida pela sociedade ao negro, não é uma novidade. Apesar da normatização de condições em que negros e brancos sejam colocados em pé de igualdade, ao menos aparentemente, o que acontece de fato é que ainda é possível perceber a permanência do processo histórico de invisibilidade, ao qual o negro é submetido (PINHEIRO, 2014; OLIVEIRA, 2008). Nesse sentido, não nos causa estranheza que em uma imagem contendo um quantitativo considerável de pessoas, apenas uma pequena parte dela faça alusão ao negro. Observe as imagens abaixo:

Figura 4 – Recorrência de pessoas negras A



Fonte: Obra Cd1

Figura 5 - Recorrência de pessoas negras B



Fonte: Obra C1

Figura 6 – Recorrência de pessoas negras C



Fonte: Obra Cd5

Apesar dessa aparente inclusão, o negro se percebe neste lugar de não pertencimento (NOGUEIRA, 1998). A sensação que se tem é aquela de não ser, não pertencer. Vale ressaltar, que tais sentimentos são fomentados pelo racismo velado, não aparente; na verdade, camuflado, que traduz fidedignamente uma realidade social de apagamento.

6. 2. 2 Representação Fenotípica do Corpo Negro

Nesta categoria, analisamos a maneira como o negro é apresentado dentro das obras. Qual fenótipo de pele negra é mais representada ²⁹; como os traços negroides do rosto aparecem, e qual o tipo de cabelo esses negros representados apresentam. Analisamos ilustrações de seres humanos reais e de desenhos de pessoas negras.

Para a análise desta categoria, selecionamos apenas as ilustrações que continham a presença de pessoas negras, representadas por fotos de pessoas reais e personagens criados por meio de desenhos. Nelas, observamos uma gama de

²⁹ Utilizaremos a classificação: pele negra mais pigmentada e pele negra menos pigmentada. O foto-tipo não estabelece a étnica de um indivíduo, apenas separa as tonalidades cutâneas e como elas sofrem diante da irradiação solar. Consideramos que a tonalidade da pele não é capaz de excluir uma pessoa de seu grupo étnico. Seja negra/o, de pele menos pigmentada ou de pele mais pigmentada, ela/ele é negra/o.

variedades relacionadas às diferentes tonalidades atribuídas à pele negra.

Essas tonalidades variaram entre peles negras menos pigmentadas e mais pigmentadas, e incidiram em maior número entre as representações feitas por meio de personagens desenhados. Com relação às imagens de pessoas reais, as pessoas representadas possuíam, em sua maioria, uma tonalidade de pele menos retinta, ou mais clara.

Na coleção A1, percebemos uma maior preocupação na representação das mais variadas tonalidades da pele negra, onde o autor utiliza como abertura do capítulo, crianças negras, com o fototipo de pele negra mais pigmentada, brincando. Encontramos apenas 1 ilustração que faz alusão ao negro com pele mais pigmentada, representando o fototipo com maior quantidade de melanina, como mostramos abaixo. Ademais, nota-se uma preocupação por parte das obras em apresentar, a pessoa negra com um tom de pele clara, de forma mais recorrente.

É possível, que essa ocultação da pessoa negra, esteja diretamente ligada ao que Bento (2002) denomina de autopreservação narcísica da branquitude. Para a autora, o Brasil utiliza em seus meios de comunicação, quase que exclusivamente, pessoas brancas para representar famílias, jovens e crianças como padrão humano brasileiro. Isso por sua vez, parece estar enraizado na sociedade, de maneira que as representações positivas de interações humanas, apresentadas inclusive nos livros analisados, são majoritariamente representadas por pessoas brancas.

Sobre a representação do cabelo, percebemos uma maior incidência do cabelo crespo, principalmente em representações de personagens desenhados. O cabelo encaracolado com textura lisa aparece como segunda opção de representação, no entanto, apresenta de modo geral um caimento peculiar ao cabelo de fios lisos. Sua maior incidência ocorre nas imagens de personagens desenhados. Ressaltamos que a análise foi feita apenas nas imagens onde era possível fazer a distinção entre os diferentes tipos de cabelos apresentados. Ficaram de fora as ilustrações desfocadas, pelo distanciamento, as ilustrações em que as pessoas estavam usando algum tipo de chapéu, e aquelas recortadas, com o foco apenas no rosto.

Os cabelos crespos possuem uma estrutura mais leve, e isso incide em seu caimento. Eles tendem a crescer primeiro para cima, em alguns casos, a partir de um determinado tamanho, a direção do crescimento muda, alongando para baixo. De

acordo com Kilomba (2019), o cabelo afro, crespo, se estabeleceu como uma das características fenotípicas mais marcantes da negritude. Deste modo, ficou estabelecido pela branquitude como uma marca associada à vergonha, ao feio, ao sujo e ao diferente. Por este motivo, da mesma forma que foi uma das principais marcas de negação da pessoa negra, depois da tomada de consciência passou a ser símbolo de militância, instrumento político. A autora afirma, que uma vez escravizada/o a/o negra/o passou a ter a sua cor de pele tolerada pelo senhor, mas diferentemente, o cabelo passou a ser representação de primitividade. Por esse motivo ele foi adjetivado de “cabelo ruim”, que foi forçado a ser alisado, a fim de diminuir a repulsa da branquitude, forçando ao apagamento e repressão.

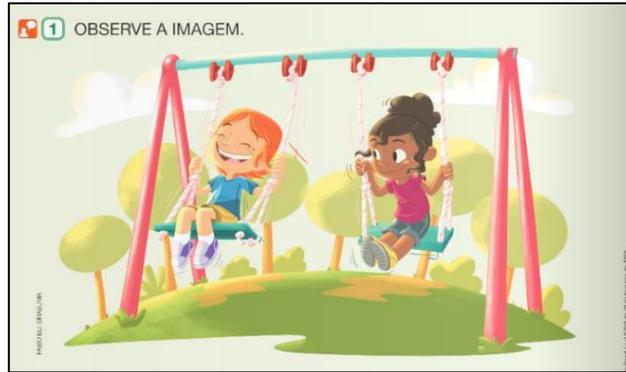
Tabela 7 – Variedade aparentes de tipos de cabelo

Cabelos crespos	Cabelos crespos penteados- trança	Cabelos encaracolados (caimento liso)	Cabelo liso
64	9	57	20

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados de pesquisa

Encontramos dificuldades, porém, em estabelecer entre estes personagens, a diferença entre cabelo crespo e cabelo liso, visto que a maneira com que o desenho é traçado, não fica claro a diferença entre um e outro. Observe o exemplo abaixo:

Figura 7 – Representação de tipos de cabelo



Fonte: Obra Cd1

Os traços dos rostos de negros representados por personagens desenhados, majoritariamente apresentam muita semelhança, pouca diferença com os rostos das pessoas brancas. Essas diferenças são mais perceptíveis entre as imagens de pessoas reais. Este caminho, que tenta igualar a pessoa negra à pessoa branca, é na verdade, bagagem histórica de uma política de branqueamento, nutrida pelo discurso científico. Da mesma maneira que durante o século XIX acreditou-se ser possível branquear a população, no sentido literal da palavra, hoje o mesmo objetivo é procurado, mas, se manifesta de outras formas. Observe as imagens abaixo:

Figura 8 – Representações dos rostos A



Fonte: Obra A1

Figura 9 - Representações dos rostos B



Fonte: Obra B5

A polarização da representação negra nos acarreta outro problema, gerado pelo racismo estrutural. Quando nas décadas passadas a luta girava em torno da humanização desse rosto, que era representado por traços animaiscoos (SILVA, 2005), agora se aponta na evidenciação de características peculiares à diversidade negra. Aparentemente, os contornos começaram a tomar um formato mais afilado; um nariz mais arrebitado, lábios finos, e em alguns casos quase inexistentes. Nos questionamos: como lidar com este ideal social, biologicamente inalcançável (NOGUEIRA, 1998) para a maioria da população negra?

A imagem da pessoa negra desejada. A pessoa negra desejada pela branquitude é a pessoa negra que está presente: única, próxima da pessoa branca, mas de uma forma a não incomodar.

6.2.3 Cuidados ao corpo

Nesta categoria, buscamos observar, pessoas negras e brancas, representadas por pessoas reais ou personagens desenhados que estivessem em situação de cuidado ao corpo, variando entre higienização (escovando os dentes, tomando banho, lavando as mãos etc), alimentando-se bem e fazendo exercício físico.

Como primeiro procedimento para esta análise, separamos todas as ilustrações que correspondiam aos critérios de análise, e dentro delas, observamos o número de pessoas no ato de cuidado ao corpo. Tivemos como número total 32 pessoas, fazendo

a higienização do corpo, sendo distribuídas desta forma:

Tabela 8 – Cuidado ao corpo: Higienização

Negros	Branços
11	21

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados de pesquisa

O segundo aspecto que analisamos nesta categoria, foram pessoas negras e brancas envolvidas em atividades físicas. Separamos ilustrações onde as pessoas estão jogando bola, andando de bicicleta, correndo etc. Consideramos pessoas humanas reais e pessoas representadas por desenho.

Tabela 9 - Cuidados ao corpo: Atividades físicas

Negros	Branços
58	108

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados de pesquisa

A presença do negro envolvido em atividades positivas de cuidado ao corpo é representada por um número referente a um pouco mais da metade do número de pessoas brancas envolvidas nas mesmas atividades. Se por um lado, não temos que nos preocupar com as representações de estereótipos inferiorizados e depreciativos, por outro nos deparamos com a invisibilidade e o recalque cultural (SILVA, 2005). Estamos expostos a uma homogeneização exacerbada, em que fica difícil se reconhecer e perceber as nuances formativas de um povo que emerge de uma base cultural completamente diferente da base europeia.

Será que o apagamento desse corpo, em atividades tão humanas e “civilizadas” não acarreta de certa forma, a mesma, ou uma parecida mentalidade gerada pela representação de um corpo negro sujo e descuidado? Fazemos esta indagação

apenas como uma provocação. Percebemos, contudo, a tentativa de alguns livros em associar a imagem desse negro a profissões que demandam uma formação superior, por exemplo. Em quatro ilustrações vemos 3 professoras negras e uma médica. Isso à primeira vista, nos parece um feito altamente positivo, mas quando paramos para pensar nas infinidades de ilustrações presentes em cada livro e a infinidade de representações associadas às profissões contidas neles, percebemos o quanto ainda temos a conquistar.

6.2.4 Funcionamento do corpo

Nesta categoria, buscamos analisar quantas vezes o corpo negro foi utilizado para demonstração do esquema corporal do ser humano. Analisamos imagens que explicavam sobre as partes do corpo e imagens que davam conta dos sistemas que compõem o corpo humano. Consideramos como esquema corporal, toda representação de corpo ou parte do corpo humano, com ou sem rosto, levando em consideração a forma como tingiram a pele e/ou como contornaram o formato do cabelo.

Encontramos ilustrações que fizeram 50 alusões ao esquema corporal e/ou partes do corpo. Em todas as imagens, foi possível identificar a cor da pele. Em algumas delas, não foi possível ver o rosto, no entanto, foi possível ver o tipo de cabelo ou contorno que remetia ao tipo.

Tabela 10 Esquema Corporal

Negro	Branco
10	45

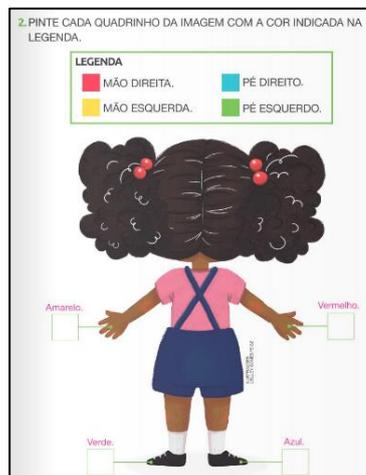
Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados de pesquisa

Analisamos ao todo 67 imagens de esquema corporal, desta, conseguimos incluir no estudo 55, sendo as outras 12, imagens inutilizadas, por serem representadas através da cor azul e não apresentarem contorno de cabelo, o que acabou descaracterizando-as, tirando a ideia de humanidade.

Como evidenciamos na tabela acima, o número de esquema corporal representado por pessoas negras é quatro vezes menor do que o número de representações por brancos, o que inclusive nos tira da média da metade, e nos coloca em uma posição ainda mais distante do que a ocupada nas outras categorias. Essa aparente dissociação entre o esquema corporal humano, com a imagem do negro, foi definida por Nogueira (1998) como desumanização do ser. Uma vez que a condição genérica de ser humano é tolhida do negro, ele caminha em direção as características físicas do branco que o humaniza.

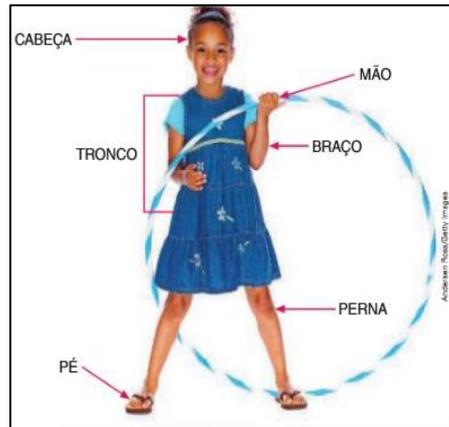
A ausência do corpo negro, enquanto corpo humano, nada mais é do que a reprodução de um espelho social. A vida negra reduz-se a uma moeda de menos valor, onde nem mesmo “o que por herança nos daria um sentimento de humanidade e pertencimento” (NOGUEIRA, 1998, p. 78) é capaz de nos humanizar. Abaixo compartilhamos as ilustrações onde o corpo humano negro está associado ao esquema corporal humano nas obras analisadas. Apesar do número de corpos negros, ser quatro vezes menor, é possível encontrar ilustrações, onde só é possível ver o corpo de costas como na figura 10 ou ainda apagado como na figura 15.

Figura 10 - Esquema corporal representação de costas



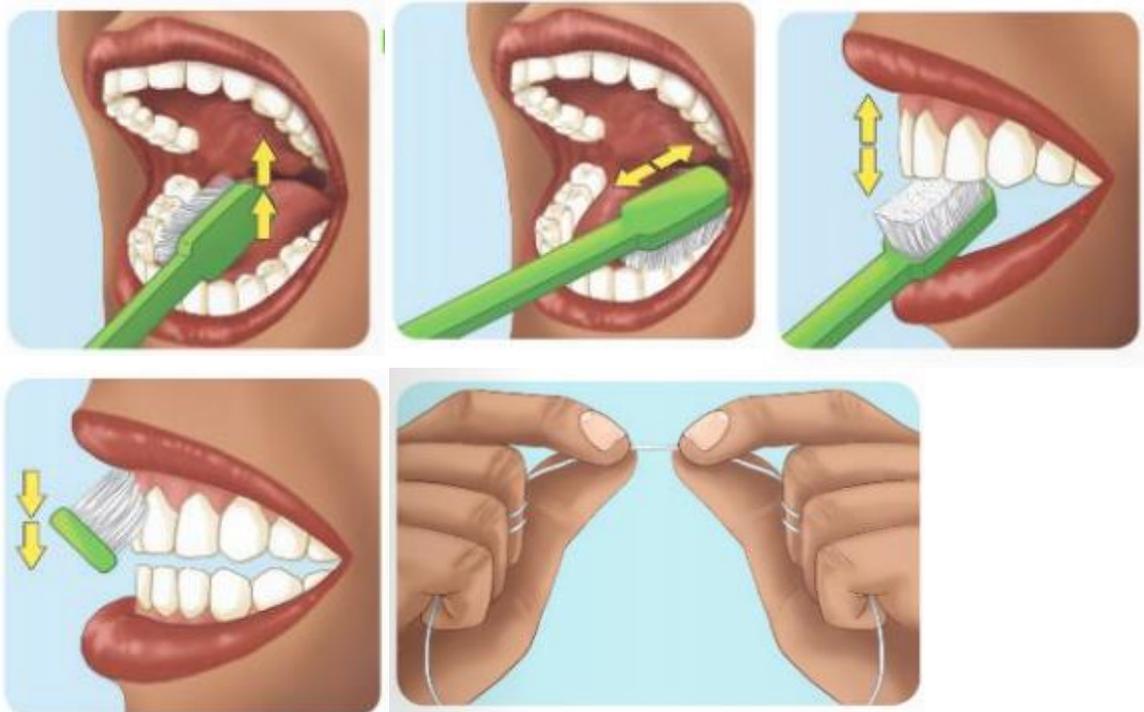
Fonte: Obra C1

Figura 11 – Esquema corporal frontal A



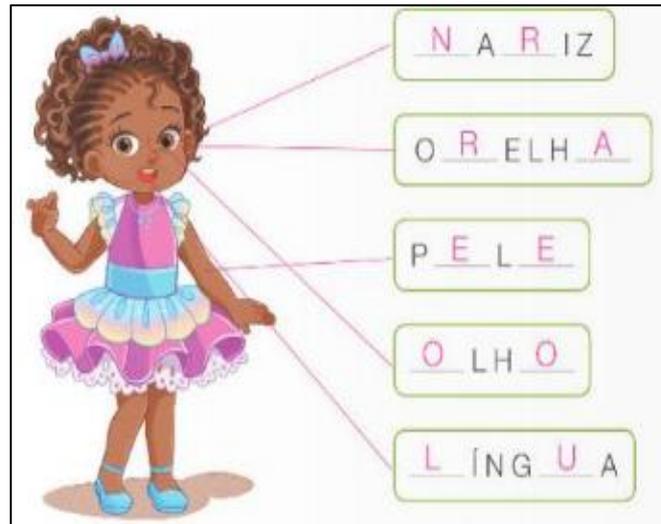
Fonte: Obra E1

Figura 12 - Fragmentações da representação corporal



Fonte: Obra C1

Figura 13 - Representação de esquema corporal frontal B



Fonte: Obra Cd1

Figura 14 - Representação corporal frontal C

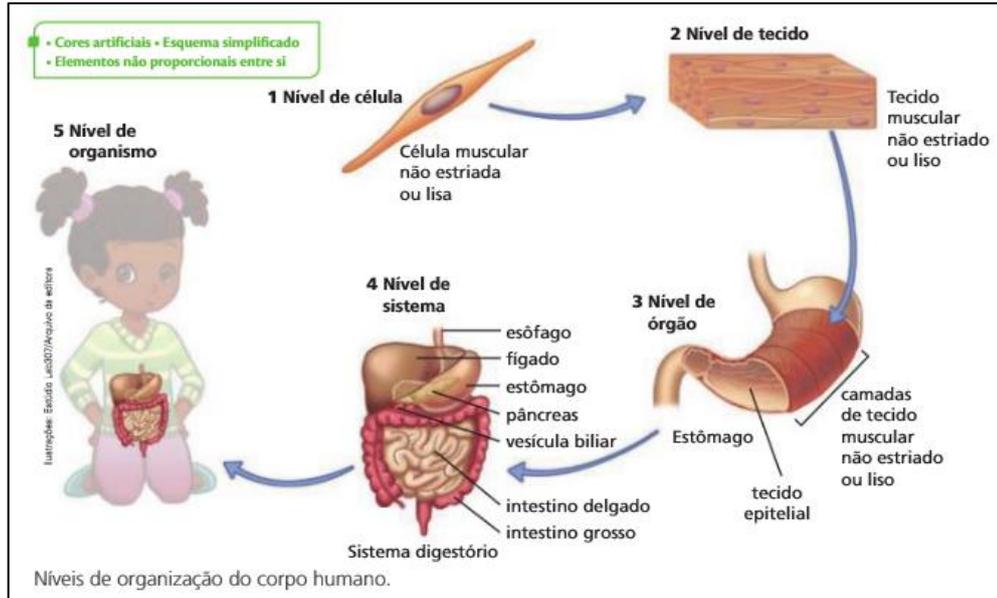
1 NA IMAGEM ABAIXO, AS SETAS INDICAM ALGUMAS PARTES DO CORPO HUMANO. DESENHE AS PARTES INDICADAS NO ESPAÇO DISPONÍVEL.

ELEMENTOS REPRESENTADOS DE TAMANHOS NÃO PROPORCIONAIS ENTRE SI.

<p>ORELHAS</p> <p>NOS POSSIBILITAM OUVIR.</p>	<p>OLHOS</p> <p>NOS POSSIBILITAM VER.</p>	<p>NARIZ</p> <p>NOS POSSIBILITA, ENTRE OUTRAS COISAS, CHEIRAR.</p>	<p>BOCA</p> <p>NOS POSSIBILITA, ENTRE OUTRAS COISAS, COMER.</p>
<p>CABEÇA E TRONCO</p> <p>NOS POSSIBILITAM, POR EXEMPLO, PENSAR E MANTER O CORPO ERETO, RESPECTIVAMENTE.</p>		<p>BRAÇOS E PERNAS</p> <p>NOS POSSIBILITAM, POR EXEMPLO, FAZER MOVIMENTOS.</p>	

Fonte: Obra A1

Figura 15 - Representação do esquema corporal por corpo negro apagado



Fonte : Obra B5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou analisar como o corpo negro, enquanto categoria de corpo humano é representado dentro do livro didático de ciências do Ensino Fundamental I, inferindo criticamente a partir da iconografia. Entendemos que o livro didático ainda é um dos principais recursos pedagógicos mais utilizados por professores, principalmente quando analisamos o cenário da escola pública que, via de regra, enfrenta com grandes dificuldades atreladas às difíceis realidades de pobreza das comunidades onde estão inseridas.

A escassez de materiais pedagógicos limita o fazer pedagógico do professor, que por vezes se recria para fazer a educação acontecer. Ademais, na maioria das vezes, os alunos dessas escolas muitas vezes possuem apenas o LD como suporte de estudo.

Nesse sentido, o livro didático possui tanto de professores quanto de alunos, uma grande credibilidade, podendo assim, se caracterizar como instrumento pedagógico que auxilia na ruptura de estigmas que alguns grupos sociais carregam, bem como, ser reprodutor de ideias equivocadas nele impressas. Quer seja para uma coisa ou outra, o LD se caracteriza como um espelho social, onde pessoas perceberão ou não sua imagem sendo refletida nele.

Analisamos 9 livros didáticos distribuídos entre coleções e anos/séries diferentes do Ensino Fundamental 1, que se propuseram em uma ou mais unidades estudar sistematicamente o corpo humano. Em todos eles, percebemos como a presença do ser humano branco é mais recorrente. Quando se trata da negra, a presença é duas vezes menor do que a branca. O que nos remete a uma estranha sensação de não pertencimento, de não parte. Parece-nos que existe um esforço para tornar aparente a inserção da imagem desse corpo, que ao que tudo indica, ainda indesejado por muitos. A invisibilidade atribuída à pessoa negra se configura como a rejeição de um corpo que apesar dos esforços de alguns, carrega o fardo pesado de heranças sociais que mutilam as diferenças, menosprezando aquele que não representa o ideal de corpo humano.

Quanto às categorias fenotípicas, percebemos não haver mais a reprodução de uma estereotipagem negativa do ser humano negro, que o descaracterize ou o

coloque em situação inferior ao branco. Nos deparamos, porém, com a forma homogeneizada de enxergar esse corpo. Será realmente que existe essa necessidade em ilustrar negros com os mesmos traços de rosto dos brancos? Se realmente assim o negro não o é, por que não investir na valorização da diversidade do rosto negro? O apagamento desse rosto pode se revelar como um movimento social incansável que insiste em conduzir o negro a olhar para o espelho e enxergar o outro desejável, que o fará entrar num limbo, onde desejo e realidade se desencontram.

Silva (2011) nos esclarece que por anos, a imagem do negro, dentro do livro didático, foi associada ao sujo, incompetente, feio e mau. Hoje percebemos que superamos essa violência explícita, que não se envergonha em inferiorizar o outro. Contudo, a luta agora pauta na transformação de mentalidade social. Os negros podem não ser mais associados a estes estigmas tão claramente, mas nas obras analisadas ele acabou sendo dissociado da imagem de limpeza e vida saudável. Metade das imagens que mostravam cuidados ao corpo, utilizava a representação do corpo negro como exemplo. Nos deparamos deste modo, com um outro tipo de discriminação. Aquela que ignora, que trata o negro como parte pequena da sociedade, como uma minoria, que na verdade é uma maioria, não levada em conta, não acreditada.

Na categoria de funcionamento do corpo, as diferenças numéricas de representações ficaram ainda maiores. Como é possível a priori, o negro se incluir no grupo de ser humano, visto que sua condição biológica é condição social para que neste grupo ele não esteja inserido? Dos 67 esquemas corporais apresentados dentro dos livros para explicar sobre o corpo humano, apenas 10 utilizou a representação por meio de um esquema corporal negro. Em duas dessas ilustrações, nos deparamos com um esquema de uma menina de costas e de uma outra ilustrada por uma transparência que a torna quase invisível. Não seria o corpo negro uma condição aceitável de corpo humano?

Compreendemos a necessidade de reconhecermos novas modalidades de discriminação racial impostas pela sociedade. Ao passo que as questões discriminatórias são combatidas, novas formas de estabelecê-las nascem. Nos parece claro que os livros didáticos analisados ainda são, de algum modo, influenciados pelas

impressões de uma sociedade racista, que insiste no recalque cultural e no apagamento social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. Marco Antonio Bettine.. SÁNCHEZ. Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social, **Pro Posição Online**, *Campinas jan/ abr. 2017. V 28. n 1. p 55 a 80*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?> Acessado: 24/02/2020.

ALBURQUEQUE , Wlamyra R. FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais**; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALBUQUERQUE. Eliana Borges Correia de. FERREIRA. Andrea Tereza Brito. Programa nacional do livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 250-270, abr./jun. 2019

BAUER, Martin. W. **Análise de conteúdo clássica: uma revisão**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som. 2. ed. Petrópolis, Editora Vozes, 2003, p.189-217.

BARBOSA, Fernanda de Souza. Modelo de impedância de ordem fracional para a resposta inflamatória cutânea/ Fernanda de Souza Barbosa. – Rio de Janeiro: UFRJ/COPPE, 2011.

BENTO. Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e Branquitude no Brasil In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil** / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58) 2 Coordenadora Executiva do CEERT – Centro de Estudos

BRASIL – Decreto – lei Nº1.006, de 30 de Dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Diário Oficial da União 5 jan. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 06/09/2020

_____ Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm Acesso em: 03/10/2020

_____ Decreto – lei Nº 77.107 , DE 04 de Fevereiro de 1976. Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências. Diário Oficial da União. 5 de Fev. 1976.

_____ Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Programas do Livro: Histórico. Brasília, DF 2018. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/remanejamento/item/518-hist%C3%B3rico?highlight=WYJlliwIYSIsI> – Acesso 22/10/2020.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos de 1ª a 4ª série do PNLD/2007. Brasília: MEC/SEB

BRITO, Daniela. **Lápis cor de Pele**. Goiânia. Ed Cortez. 2017

CHASSOT. Attico. Alfabetização Científica: Uma possibilidade para inclusão social. **Revista Brasileira de EDUCAÇÃO**. Jan/Fev/Mar/Abr 2003. Nº 22. 2003.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Igreja, **Educação e Escravidão no Brasil Colonial**, Politeia: Hist. e Soc., Vitória da Conquista, v. 7, n. 1, p. 85-102, 2007.

COSTA, Jurandir Freire . **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda. 1984.

DOMINGUES. Petrônio José. **Negros de Almas Brancas? A Ideologia do Branqueamento no Interior da Comunidade Negra em São Paulo, 1915-1930** . Estudos Afro-Asiáticos, Ano 24, nº 3, 2002, pp. 563-599.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato Silveira. Salvador: Edufba, 2008.

FRANCO, Maria. Laura P.. B. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Brasília: Liber, 2008.

GODOY, Arilda.Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresa. São Paulo, v.35,3: 20-29. 1995. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38200/36944>. Acesso em: 08/10/2019.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação, n. 21, set.-dez. 2002. Disponível em : <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>. Acesso: 08/10/2019

KILOMBA, GRADA. **Memórias da plantação. Eísódios de Racismo Cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. 1. Ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRIPKA. Rosana Maria Luvezute. SCHELLER. Morgana. BONOTTO. Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. Revista Investigaciones. UNAD. Bogotá. Colombia. 2015.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA, Thais Fernanda Leite. **Educar para as relações étnico-raciais: Mudanças no campo normativo e o impacto no mercado editorial**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2016.

MARQUE. Eugenia Portela de Siqueira. **A Pluralidade Cultural e a Proposta Pedagógica na escola – Um estudo comparativo entre as propostas Pedagógicas de uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos**. Dissertação de mestrado. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande. 2004.

MATIAS. Joelma Dias. ANDRADE. Luciana Dias. **CORPO EM CENA A SEXUALIZAÇÃO E INFERIORIZAÇÃO DA MULHER AFRICANA NO FILME VÊNUS NEGRA**. VI Congresso Sergipano de História. 2018

MEGID NETO, Jorge; FRACALANZA, Hilário. **O livro didático de ciências: problemas e soluções**. Ciência & Educação, Bauru, v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003.

MOREIRA, Maria Cristina do Amaral; MARTINS, Isabel. **A recontextualização de discursos da pesquisa em educação em ciências em livros didáticos de ciências: um estudo de caso**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 15, n. 2, p. 237-257, jan. 2015.

MOZZATO. Aelise Rebelato. GRZYBOVSKI. Denize. **Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios** RAC, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, Jul./Ago. 2011

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: BMEC-Secretaria de Educação Fundamental/MEC/UNESCO, 2000.

NOGUEIRA, Isldinha Baptista. **Significações do Corpo Negro**. Teses de Doutorado. São Paulo: Universidade São Paulo, 1998.

NUNES, Sylvia Silveira. **RACISMO NO BRASIL: TENTATIVAS DE DISFARCE DE UMA VIOLÊNCIA EXPLÍCITA**. Psicologia USP, São Paulo 2006, 17(1), 89-98. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n1/v17n1a07.pdf>_ACESSADO EM 11/01/2020.

OLIVEIRA. Idalina Maria Amaral. **A ideologia do Branqueamento na Sociedade Brasileira**. SANTO ANTÔNIO DO PARAÍSO, PARANÁ 2008.

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

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais**. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2019u329344>, v. 19, p. 329-344, 2019.

PINHEIRO, Soares, Juliano, Henrique, Hélien, & Santos, Ênio. (2010). A (in)visibilidade do negro e da história da África e Cultura Afro-Brasileira em livros didáticos de Química. XV Encontro Nacional de Ensino de Química (XV ENEQ). Brasília (DF), 2010.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; ROSA, Katemari Diogo (orgs). **Descolonizando Saberes. Lei 10.639/2003 no ensino de ciências.** São Paulo : Editora Livraria Física, 2018.

PINHEIRO, Adevanir Aparecida. **O Espelho quebrado da Branquitude: Aspectos de um debate intelectual, acadêmico e militante.** São Leopoldo: Casa Leira, Rio Grande do Sul. 2014.

QUIJANO, Anibal. (2005). **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais** (pp. 345– 392). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

SABATTINI. Renato Marcos Endrizzi. CRANIOLOGIA: A PSEUDOCIÊNCIA MÉDICA. Setembro. 2011. Disponível em: [Craniologia_PseudocienciaMedica_RevistaCREMESP2011 \(1\).pdf](#) . ACESSO EM:28/12/2020

SANCHEZ-Arteaga, JM, Sepúlveda, C., & El-Hani, CN (2013). **Racismo científico, processos de alterização e ensino de ciências.** magis, *Jornal Internacional de Pesquisa em Educação*, 6 (12) Edição especial de ensino de ciências e diversidade cultural, 55-67.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo.** 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. 82p

SANTOS. Jucimar.C. **Uma discussão sobre a História da Educação da População Negra na Bahia.** (2018) in: *Descolonizando Saberes – A lei 10.636/2003 no ensino de Ciências.* São Paulo – Editora Livraria de física. 2018.

SANTOS, Vanessa Sardinha dos. *Pepe*; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biologia/pepe.htm>. Acesso: 02/04/2021.

SEPÚLVEDA. Cláudia. **O Racismo científico como plataforma para educação das relações étnico-raciais no ensino de ciências.** In :PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (PPGECT):CONTRIBUIÇÕES PARA PESQUISA E ENSINO. São Paulo: Editora Livraria.2018.

SEVEGNANI. Maíra. **A negação da Raça e o discurso neoliberal meritocrático.** De. 2016. Disponível em: [GOOeral-meritocrati.pdf](#). Acessado em 20/08/2020.

SILVA .Ana Célia. **Estereótipos e Preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão no livro de 1º grau – Nível 1.**UFBA. Caderno de Pesquisa. Salvador. 1987.

SILVA. J. Hédio. **Discriminação Racial nas Escolas: entre a lei e as práticas sociais.** UNESCO 2002. Edição publicada pelo Escritório da UNESCO no Brasil.

Brasília – 2002

SILVA, Paulo Vinicius Batista. Rozana Teixeira. Pacífico. Tânia Mara .**Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 127-143, jan./mar. 2013.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?**. Salvador: Edufba, 2011.

SILVA, Auxiliadora Maria Martins. **Etnia negra nos livros didáticos do ensino fundamental: transposição didática e suas implicações para o ensino das Ciências.** 2005. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Recife, 2005 .

SILVA, Jupira Dias da; ROMERO, Karina Valerim Teixeira. **População negra como alvo mercadológico para produtos de beleza: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.** Disponível em: Artigo TCC II Jupira Dias da Silva.pdf (unisol.br) .ACESSO EM 01/02/2021

SCHWARCZ, Lilia Mortz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930).** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.18, n.1, jan.-mar. 2011, p.225-242.

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

SOUZA, Ione Celeste J. de. **Escolarização, Infância e "Côr": Primeiros Indícios nas Aulas Públicas da Bahia-1845-46.**In Descolonização do Conhecimento no contexto Afro-Brasileiro. Editora UFRB. Cruz das Almas. 2019.

UNIAFRO – Política de Promoção de Igualdade Racial. Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Rio Grande do Sul. Disponível em: www.ufrgs.br/uniafro/index. Acesso em 22/03/2019.

ANEXOS

ANEXO 1

EDITAL PNLD 2019 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA OBRA

3. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação das obras didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2019 busca garantir a qualidade

do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira, em conformidade com os objetivos da

legislação da Educação Básica. **A avaliação objetiva sobretudo garantir que os materiais**

contribuam para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil e para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas

no processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme definidas no Anexo III-A, que corresponde à versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enviada ao Conselho Nacional de Educação pelo MEC em abril de 2017. Este edital irá utilizar esta versão como critério, mesmo entendendo que a versão final da

BNCC depende da discussão e aprovação do Conselho Nacional de Educação e posterior homologação pelo Ministro da Educação. Eventuais alterações da BNCC em relação à versão aqui

apresentada serão tratadas conforme o **item 5.4** deste edital.

Para alcançar esses objetivos, a obra didática deve veicular informação correta, precisa, adequada

e atualizada. Além disso, a obra didática, como mediador pedagógico, deve proporcionar, ao lado

de outros materiais educativos, condições propícias à busca pela formação cidadã, favorecendo que os estudantes possam estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente

frente às

questões colocadas pela sociedade, ciência, tecnologia, cultura e economia.

Como parte integrante de suas propostas pedagógicas, as obras didáticas devem contribuir efetivamente para a construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade, favorecendo, em todos os sentidos, a compreensão de processos sociais, científicos, culturais e ambientais.

A avaliação das obras inscritas no PNLD 2019 se fará por meio de um conjunto de critérios eliminatórios comuns, de critérios eliminatórios específicos para as obras direcionadas à educação

infantil e aos iniciais do ensino fundamental, descritos neste edital. Na medida em que se
2Cf., a respeito, Salto para o Futuro, Nº 18. (Nº temático: Áreas do Conhecimento no Ensino Fundamental). Brasília: TV Escola, 2007.

<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/165515Areasconhecimento.pdf>

29

constituem como requisitos indispensáveis de qualidade didático-pedagógica, sua não observância implicará na exclusão da obra no PNLD 2019.

3.1 CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS COMUNS

Os critérios eliminatórios comuns a serem observados nas obras inscritas no PNLD 2019, submetidas à avaliação, são os seguintes:

- 1.** Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental;
- 2.** Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano;
- 3.** Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- 4.** Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- 5.** Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra;

6. Observância dos temas contemporâneos no conjunto dos conteúdos da obra;

7. Outros critérios comuns.

A não observância de qualquer um desses critérios, detalhados a seguir, resultará em proposta incompatível com os objetivos estabelecidos para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental

– Anos Iniciais, o que justificará, ipso facto, sua exclusão do PNLD 2019.

Tendo em vista a preservação da unidade e a articulação didático-pedagógica, será excluída toda a

obra que, ao ser apresentada em forma de coleção, tiver um ou mais volumes excluídos na etapa

de avaliação.

3.1.1 Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental

Considerando-se a legislação, as diretrizes e as normas oficiais que regulamentam a educação infantil e o ensino fundamental, serão excluídas as obras didáticas que não obedecerem aos preceitos legais instituídos nos seguintes documentos legais:

a. CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Atualizada com as Emendas e Revisões Constitucionais;

b. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB 9.394/96), com as respectivas alterações legais (Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.274/2006, Lei nº 11.645/2008, Lei nº 11.525/2007, LEI nº 13.415/2017);

c. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá

outras providências;

d. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá

outras providências;

e. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com

Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência);

f. Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997, que institui o Código de Trânsito Brasileiro;

g. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências;

h. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o estatuto do idoso e dá outras

providências;

30

- i.** Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências;
- j.** Decreto nº 9.099/2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático;
- k.** Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (AEE).
- l.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010);
- m.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Resolução CNE/CEB Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos;
- n.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil revistas e atualizadas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 20/2009;
- o.** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo orientadas pelo Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002, e pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008;
- p.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Resolução CNE/CEB nº 4/2009, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2009);
- q.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola;
- r.** Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;
- s.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental;
- t.** Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância;
- u.** Parecer CEB nº 15 de 04/07/2000 - Trata da pertinência do uso de imagens comerciais nos livros didáticos;
- v.** Lei 12.796/2013 que altera a LDB e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,

para

dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências;

w. Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre segurança alimentar e nutricional e alimentação escolar;

x. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, que institui o Marco Legal pela Primeira Infância.

y. Parecer CNE/CP nº 3, 10/03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004 – Aborda assunto

relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para

o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

3.1.2 Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano

Será excluída do PNLD 2019 a obra didática que:

a. Veicular estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos;

b. Fizer doutrinação religiosa, política e/ou ideológica, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;

c. Utilizar o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais;

31

d. Promover negativamente a imagem da mulher, desconsiderando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, desvalorizando sua visibilidade e protagonismo social;

e. Abordar a temática de gênero segundo uma perspectiva sexista não igualitária, inclusive no que diz respeito à homo e transfobia;

f. Desconsiderar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher;

g. Não promover a educação e cultura em direitos humanos, desconsiderando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto da Pessoa Idosa;

h. Propor ação pedagógica voltada para desrespeito e desvalorização da diversidade, aos

conceitos de sustentabilidade e da cidadania;

i. Promover postura negativa em relação a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, desconsiderando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;

j. Promover postura negativa em relação a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, desvalorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, desconsiderando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, desvalorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;

k. Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, de forma não solidária e injusta;

l. Desconsiderar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país nos textos, enfoques e exemplos utilizados nas obras.

3.1.3 Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados

Por mais diversificadas que sejam as concepções e as práticas de ensino envolvidas na educação

escolar, a obra deve propiciar ao aluno uma efetiva apropriação do conhecimento. Neste sentido,

a obra deverá:

a. Apresentar uma abordagem metodológica capaz de contribuir para o alcance dos objetivos de

aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil e de competências e habilidades nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, constantes do **Anexo III-A**, visando o desenvolvimento integral dos estudantes;

b. Ser coerente com essa abordagem, do ponto de vista dos conhecimentos, recursos propostos

e organização geral da proposta;

c. Explicitar e compatibilizar a opção teórico-metodológica adotada com o modo como são desenvolvidas as atividades, evitando paradoxos de interpretações;

d. Organizar-se de forma a garantir a progressão das aprendizagens;

e. Contribuir para a apreensão das relações que se estabelecem entre os conhecimentos propostos e suas funções socioculturais.

No caso de recorrer a mais de um modelo didático-metodológico, será necessário explicitar e justificar o arranjo proposto, indicando claramente a articulação entre seus componentes.

32

3.1.4 Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos

Respeitando tanto as conquistas científicas das áreas de conhecimento representadas nos componentes curriculares quanto os princípios de uma adequada mediação pedagógica serão excluídas as obras que:

- a. apresentarem, de modo equivocado ou desatualizado conceitos, informações e procedimentos;
- b. utilizarem, de modo equivocado ou desatualizado, esses mesmos conceitos e informações, em exercícios, atividades, ilustrações ou imagens;
- c. não indicarem de forma clara e completa as fontes de cada texto ou fragmento;
- d. induzirem ao erro ou apresentarem contradições internas e conceituações confusas, que possam conduzir a ideias equivocadas ou capazes de gerar dificuldades na aprendizagem posterior dos conceitos.

3.1.5 Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didáticopedagógicos

da obra

3.1.5.1 A proposta didático-pedagógica de uma obra deve traduzir-se em projeto gráfico-editorial

compatível com suas opções teórico-metodológicas, considerando-se, dentre outros aspectos, a

faixa etária e o nível de escolaridade a que se destina.

Desse modo, no que se refere ao projeto gráfico-editorial, serão excluídas as obras que não apresentarem:

- a. Organização clara, coerente e funcional, do ponto de vista da proposta didático-pedagógica;
- b. Legibilidade gráfica adequada para o nível de escolaridade visado, do ponto de vista do desenho e do tamanho das letras; do espaçamento entre letras, palavras e linhas; do formato, dimensões e disposição dos textos na página;
- c. Impressão em preto do texto principal;
- d. Títulos e subtítulos claramente hierarquizados por meio de recursos gráficos compatíveis;

- e.** Isenção de erros de revisão e /ou impressão;
- f.** Inclusão de referências bibliográficas e indicação de leituras complementares;
- g.** Sumário que reflita claramente a organização dos conteúdos e atividades propostos, além de permitir a rápida localização das informações;
- h.** Impressão que não prejudique a legibilidade no verso da página;
- i.** Repetição excessiva de conhecimentos já abordados sem seu devido aprofundamento, gerando ampliação desnecessária no total de páginas das obras;
- j.** Mancha gráfica proporcional ao tamanho da página, com tipologia e tamanho de letra, assim como espaço entre linhas, letras e palavras, adequados para as diferentes faixas etárias;
- k.** Linguagem e terminologia corretas e adequadas ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos estudantes, ao desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos linguísticos;
- l.** Seleção textual que justifica-se pela qualidade da experiência de leitura que possa propiciar;
- m.** Legendas sintéticas, com cores definidas, evitando o excesso da informação a ser identificada;
- n.** Fontes fidedignas na citação de textos e mapas, evitando utilizar representações já conhecidas de outros (as) autores (as) sem a citação correta, negando-lhe a autoria e indicando apenas as mesmas fontes que esse (a) autor (a) utilizou, sintetizou e citou na sua elaboração;
- o.** Imagens acompanhadas de atividades de leitura e interpretação e de interação, sempre que possível, referenciadas em sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico.

33

3.1.5.2 No que diz respeito às ilustrações, elas devem:

- a.** Ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas;
- b.** Ser claras e precisas;
- c.** Contribuir para a compreensão de textos e atividades e estar distribuídas equilibradamente na página;
- d.** Retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país;
- e.** Quando, de caráter científico, respeitar as proporções entre objetos ou seres representados;

- f. Estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação da localização das fontes
ou acervos de onde foram reproduzidas;
- g. Apresentar títulos, legendas, fontes e datas, no caso de gráficos, tabelas e imagens artísticas;
- h. Apresentar legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções
cartográficas, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço;
- i. Apresentar ilustrações que exploram as múltiplas funções (como desenhos, figuras, gráficos, fotografias, reproduções de pinturas, mapas e tabelas) e significativas no contexto de ensino e
de aprendizagem;
- j. Utilizar ilustrações que dialogam com o texto;
- k. Utilizar escala adequada ao objeto de conhecimento.

3.1.6 Observância de temas contemporâneos no conjunto dos conteúdos da obra

As obras didáticas devem assegurar a abordagem de temáticas contemporâneas que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.

Entre esses temas destacam-se: **direitos das crianças e adolescentes** (Lei nº8.069/199012),

educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199713), **preservação do meio ambiente** (Lei nº

9.795/199914), **educação alimentar e nutricional** (Lei nº 11.947/200915), **processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso** (Lei nº 10.741/200316), **educação em**

direitos humanos (Decreto nº 7.037/200917), bem como **saúde, sexualidade, vida familiar e**

social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Resolução CNE/CEB nº 7/201018).

Pretende-se que esses temas integrem as áreas de conhecimento, relacionando-as às questões da atualidade, permitindo aos alunos aplicar as aprendizagens escolares às demais dimensões da sua

vida.

O material didático não deverá abordar os temas contemporâneos de forma artificial ou arbitrária,

devendo trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos temas. O material didático deve assegurar aos professores condições de mobilizar tais conteúdos em torno

de temáticas escolhidas, de forma que as diversas áreas não representem pontos isolados, mas

consigam compor uma visão multidisciplinar dos temas trabalhados.

3.1.7 Outros critérios comuns

Além dos critérios acima, os materiais didáticos deverão:

a. Apresentar, de forma contextualizada, propostas e/ou sugestões para que professores e alunos

acessem outras fontes de informações (rádio, TV, internet etc.), fora dos limites do próprio livro didático;

b. Contribuir para o desenvolvimento da autonomia de pensamento, o raciocínio crítico e a capacidade de argumentar do aluno;

c. Propor situações-problema que estimulem a busca de reflexão antes de explicações teóricas;

d. Propor uso de laboratórios virtuais, simuladores, vídeos, filmes e demais tecnologias da

34

informação e comunicação;

e. Estimular a manifestação do conhecimento que o aluno já detém ao chegar à sala de aula e

estabelecer nexos entre esse conhecimento e o conhecimento novo;

f. Propor atividades que estimulem a interação entre os alunos, o convívio social, o reconhecimento da diferença junto à comunidade escolar, as famílias e a população;

g. Abordar a diversidade da experiência humana e a pluralidade social, com respeito e interesse;

h. Propor atividades, de campo e de visitas a museus, centros de ciências, parques zoológicos, botânicos,

universidades, laboratórios e a outros espaços que favoreçam o processo educacional;

i. Oferecer orientações claras e precisas sobre eventuais riscos na realização dos experimentos e

atividades propostos visando a garantir a integridade física de alunos, professores e demais

pessoas envolvidas no processo educacional;

j. Aproximar gradativamente os principais processos, práticas e procedimentos de análise e investigação, por meio de propostas de atividades que estimulem observação, curiosidade, experimentação, interpretação, análise, discussões de resultados, criatividade, síntese, registros e comunicação;

k. Inserir leituras complementares de fontes reconhecidas e atualizadas, acompanhadas de referências bibliográficas, nota de rodapé ou outras formas adequadas, que ampliem conceitos e informações e sejam, de fato, coerentes com o texto principal, evitando textos herméticos, mesmo que sejam de pensadores consagrados;

l. Destacar discussões e renovações, mostrando-se atualizados em relação aos avanços teórico metodológicos

recentes aceitos pela comunidade científica e incorporados à corrente de pensamento que for adotada pela coleção ou livro didático;

m. Evitar reducionismos e estereótipos no tratamento das questões sociais e naturais;

n. Apresentar e discutir as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais de povos e países,

sem discriminar ou tratar negativamente os que não seguem o padrão hegemônico, evitando visões distorcidas da realidade e a veiculação de ideologias antropocêntricas e políticas, ou ambas;

o. Representar a pluralidade social e cultural do Brasil, por meio de textos e ilustrações isentos de

preconceitos e estereótipos em relação a gênero, idade, religião, outras regiões do país e nações do mundo;

p. Retratar a miscigenação da população brasileira, por meio de textos e ilustrações, destacando a

diversidade étnico-racial como ela existe na realidade;

q. Promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas

brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, não restringindo o seu estudo ao início da ocupação do território brasileiro ou a exemplos de agricultura tropical produzida com mão-de-obra escrava.

