CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

O NEGRO NO LIVRO PARADIDÁTICO

Fernando Santos de Jesus

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-graduação Stricto Sensu de Relações Etnicorraciais como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Etnicorraciais.

Orientadora:

Tânia Müller, Dr.

Rio de Janeiro
Setembro / 2013

O NEGRO NO LIVRO PARADIDÁTICO

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-graduação em Relações Etnicorraciais como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Etnicorraciais.

Fernando Santos de Jesus

Aprovado por:

_____
Presidente, Tânia Mara Pedroso Müller, Drª., Orientadora

_____
Prof. Roberto Carlos da Silva Borges, Dr.

_____
Prof. Maílsa Carla Pinto Passos, Drª

Rio de Janeiro
Setembro / 2013

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

J58 Jesus, Fernando Santos de
O negro no livro paradidático / Fernando Santos de Jesus. — 2013.
xi, 134f. + apêndices : il. color. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2013.
Bibliografia : f.132-134
Orientador : Tânia Müller

1. Racismo nos livros didáticos - Brasil. 2. Livros didáticos - Brasil. 3. Livros didáticos – Influências tendenciosas – Brasil. 4. Brasil – [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. I. Müller, Tânia (orient.). II.Título.

CDD 306.430981

Agradecimentos

Primeiramente gostaria de agradecer a minha mãe, Eunice Santos de Jesus, pela força e apoio por todos esses anos de vida, sem ela seria impossível à feitura de qualquer trabalho.

Aos meus irmãos, Sérgio, Carlos Alberto, César, Jorge, Iara, Eliete, Edinéia e Eliana, pela força que sempre me deram.

A meu primo Marquinhos dos Santos e sobrinhos; Larissa, Emerson, Daniel e Eric Cesar. A todos os meus familiares do Rio de Janeiro e de São Paulo, tia Alzira (em Memória), primo Jorge seus filhos e esposa.

A professora Drª. Maria Alice Rezende orientadora do curso de graduação em Pedagogia da UERJ e aos professores do programa de pós – graduação do CEFET/RJ especialmente para Dr.º Roberto Borges, Dr.º Carlos Henrique e Dr.º Sérgio Costa, além da minha orientadora do mestrado Dr.ª Tânia Müller e aos professores, Dr. Renato Noguera Junior da UFRRJ e Drª Maílsa Passos da UERJ.

A todos os meus amigos das graduações em Filosofia e Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (Ed, Paulo Zé, Dani e Negão) e do coletivo de estudantes negros da UERJ, DENEGRIR. A minha grande amiga Gabriela Santos. Aos amigos de curso em especial: Maria Auxiliadora (Dora), Ricardo Riso, Henrique, Luane, Juliano Gonçalves, José Ricardo, Nelson Santiago, Carlos Nascimento, Naíza, Neidjane Gonçalves, Celiana, Renata Penajóia e Vera Lúcia Moraes.

Aos vizinhos e grandes amigos de infância especialmente para: Nilton (em memória) Laércio Moraes, Diego Monteiro, Luciano Rocha, Thompson, Adriano, Paulo Henrique, Alexandre, Alexandre Amaral.

Enfim, todos aqueles que me ajudaram de forma direta ou indireta na realização deste trabalho ficam os meus agradecimentos.

“A cultura e o folclore são meus, mas os livros foi você quem escreveu.

Quem garante que Palmares se entregou? Quem garante que Zumbi você matou?

Perseguidos sem direitos nem escolas como podiam registrar as suas glórias

Nossa memória foi contada por você e é julgada verdadeira como a própria lei

Por isso temos registrados em toda história uma misera parte de nossas vitórias

É por isso que não temos sopa na colher e sim anjinhos pra dizer que o lado mal é o candomblé.

Mas a energia vem do coração e a alma não se entrega não

A influência dos homens bons deixou a todos ver que a omissão total ou não deixa os seus valores longe de você

Então despreza a flor Zulu, sonha em ser pop na zonal sul.

Por favor, não entenda assim procure o seu valor ou será o seu fim.

Por isso corres pelo mundo sem jamais se encontrar

Procura as vias do passado no espelho, mas não vê.

Que apesar de ter criado o toque do agogô fica de fora dos cordões do carnaval de Salvador

Mas a energia vem do coração e a alma não se entrega não”

(Palmares 1999 – Natiruts)

RESUMO

O NEGRO NO LIVRO PARADIDÁTICO

Fernando Santos de Jesus

Orientadora:
Prof.ª Dr.ª Tânia Mara Pedroso Müller

Resumo da dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do titulo de Mestre em Relações Étnicorraciais.

Este estudo investiga a representação do negro no livro paradidático de acordo com pesquisa feita em obras disponíveis no Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, obras complementares no intuído de analisar as tentativas de criação de uma identidade brasileira, que tem se mostrado insatisfatória em relação os aportes culturais de matrizes africanas, que exclui os negros dos espaços sociais de produção do saber através da irradiação da violência simbólica, e, por conseguinte, da propagação do racismo. Para consecução deste estudo, fazemos uma analise de conteúdo de três livros paradidáticos disponibilizados no acervo de obras complementares do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD buscando analisar se os dispositivos da lei 10.639/03 e as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicorraciais para o ensino de história e cultura afro – brasileira e africana estão sendo contemplados nesse material. Os resultados desse estudo apontam para avanços e para necessidades de ressignificação de textos e imagens da população negra nos livros paradidáticos no que tange a politica editorial e das políticas de escolha desses livros, pois o pouco número de produções acerca da temática racial e algumas estereotipias em relação à população negra torna possível uma desmobilização desse contingente populacional por não se ver enquanto ativos nos processos políticos do país, que cultiva o mito da democracia racial devido importação de teorizações anacrônicas realizadas no ocidente. Portanto, um dos livros analisados, continua vinculando imagens pejorativas ao cotidiano de negros sem contextualiza-los sobre os motivos das condições materiais e simbólicas inferiores as dos brancos, mas os outros dois atendem as demandas da lei 10.639/03.

Palavras-chave: Racismo; Livros Paradidáticos; Textos.

Rio de Janeiro
Setembro / 2013

ABSTRACT

THE BLACK IN SCHOOL TEXTBOOKS: DISTORTION AND PROPOSALS

Fernando Santos de Jesus

Adivisor:
Prof.ª Dr.ª Tânia Mara Pedroso Müller

Abstract of dissertation submitted to Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, as partial fulfillment of the requirements for the degree of Racial Ethnic Relations Máster.

This study investigates the representation of black in the book paradicdatic according to survey of works available in the National Textbook - PNLD, complementary works intuited in analyzing the attempts to create a Brazilian identity, which has proved unsatisfactory regarding the cultural contributions of African origin, which excludes blacks from social spaces of knowledge production by irradiation of symbolic violence, and therefore, the spread of racism. To achieve this study, we do a content analysis of three books textbooks available in the collection of additional works of the National Textbook - PNLD trying to analyze whether the provisions of the law 10.639/03 and national curriculum guidelines for education relations for étnicorraciais the teaching of history and culture african - Brazilian and African are being addressed in this material. The results of this study point to progress and needs reinterpretation of texts and images of black people in educational materials regarding the editorial policy and the policies of choice these books, because the small number of productions on the theme and some racial stereotyping in relationship to the black population makes this possible demobilization population quota by not see while active in the political processes of the country, which cultivates the myth of racial democracy because importing anachronistic theories held in the West. Therefore, one of the books analyzed, still linking to the everyday negative images of blacks without contextualizing them on the grounds of material and symbolic conditions lower than those of whites, but the other two meet the demands of the law 10.639/03.

Keywords:

Racism; Textbooks; Text

Rio de Janeiro
September / 2013

Sumário

Introdução **1**

I Os Negros e as suas Possibilidades de Ser: Breves Reflexões Sobre a Construção do Ser Negro **7**

I.1 - Da Filosofia Clássica ao Pensamento Racialista do Século XVIII: Algumas Abordagens 7

I.2 - O Ser no Século XIX: Algumas Considerações Sobre as Contradições Desse Século 14

I.3 - O Ser no Século XX: Os Conflitos Entre as Conceituações Ocidentais e a Resistência Negra no Brasil 23

II As Produções e os usos dos Livros Didáticos e Paradidáticos: Onde estão os Negros nessa História? **36**

II.1 - Os Livros Didáticos e Paradidáticos, Para Que Servem? O Que São? 36

II.2 - A Política dos Livros Didáticos e Paradidáticos: Onde Estiveram os Negros Nessa História? 41

II.3 - Os Negros e os Livros Didáticos e Paradidáticos na República Democrática Brasileira: Alguma Coisa Mudou com a Nova Política do Livro Didático? 49

II.4 - Recapitulando 59

III O Negro No Livro Paradidático: Uma Análise Das Obras Complementares Do PNLD 2013 **63**

III.1 - Contextualizando os Critérios de Escolha das Obras 63

III.2 - Analisando os Paradidáticos 65

III.2.1 - Capoeira 65

III.2.2 - Chiquinha Gonzaga 75

III.2.3 - A Vida Em Sociedade 99

Considerações Finais **124**

Referências Bibliográficas **132**

Apêndice I Acervo 1 **135**

Apêndice II Acervo 2 **136**

Lista de Figuras

FIG. III.1	Capa do Livro	67
FIG. III.2	Berimbaus	68
FIG. III.3	Capoeira em preto e branco	70
FIG. III.4	Treino de Capoeira	71
FIG. III.5	Roda de Capoeira	72
FIG. III.6	O que é a Capoeira	72
FIG. III.7	Lembranças Africanas	73
FIG. III.8	Capa do Livro	77
FIG. III.9	Contracapa	78
FIG. III.10	Rio de Janeiro	78
FIG. III.11	Chiquinha e sua Família	79
FIG. III.12	Chiquinha e seus irmãos	80
FIG. III.13	Chiquinha e seu vestido rosa	81
FIG. III.14	A banda marcial	83
FIG. III.15	Chiquinha e Juca	85
FIG. III.16	Juca no Chafariz	86
FIG. III.17	Chiquinha observa o mar	86
FIG III.18	Chiquinha molha o vestido	87
FIG. III.19	Chiquinha bebe suco / Piano	88
FIG. III.20	Chiquinha observa	89
FIG. III.21	Chiquinha monta o presépio	90
FIG. III.22	A página do texto	90
FIG. III.23	Chiquinha compõe	91
FIG. III.24	Chiquinha e seu tio	91
FIG. III.25	Tio Antônio ergue Chiquinha	92
FIG. III.26	Chiquinha e o coral	93
FIG. III.27	As obras de Chiquinha	94
FIG. III.28	A contracapa	97
FIG. III.29	Capa	100
FIG. III.30	Apresentação	101
FIG. III.31	Sabedoria	101
FIG. III.32	Maranhão, 1948	102
FIG. III.33	Família	103

FIG. III.34	Indumentária da Família	104
FIG. III.35	Pais e Filhos	105
FIG. III.36	Roupa de Festa	105
FIG. III.37	Reunião	106
FIG. III.38	Mulheres de Turbantes	106
FIG. III.39	Grupo de Mulheres	107
FIG. III.40	Indumentária	108
FIG. III.41	Grupo de Homens	108
FIG. III.42	Homens no deserto do Mali	109
FIG. III.43	Prontos para a Festa	110
FIG. III.44	Homens adornados	110
FIG. III.45	Arrumada para a Festa	112
FIG. III.46	Mulher pronta para a festa	113
FIG. III.47	Grupo de Jovens	113
FIG. III.48	Jovens Congoleses	114
FIG. III.49	Crianças Brincando	115
FIG. III.50	Crianças brincam no MA	115
FIG. III.51	Música na Rua	116
FIG. III.52	Pessoas cantam e dançam	116
FIG. III.53	Frevo	117
FIG. III.54	Frevo nas ruas	118
FIG. III.55	O Mercado	119
FIG. III.56	Mulheres no Mercado	119
FIG. III.57	O Porto	120
FIG. III.58	Imagem do Porto	121
FIG. III.59	Pierre Verger	121
FIG. III.60	Contracapa	122

Introdução

O sentido de identidade negra pode ser (re)traduzido conforme o movimento de muitos séculos no qual o mundo se habituou a viver sob a égide do controle conceitual europeu. Antes das teorias classificatórias acerca dos diversos povos existentes no planeta Terra inventadas por pensadores europeus, as identidades não eram dadas pela tentativa de uniformização e hierarquização, ou seja, no continente africano não existiam negros e sim povos que se classificavam de acordo com os seus próprios desígnios culturais, que não eram pautados por diferenças raciais.

Nesse sentido, a invenção do negro como concebemos nos dias atuais passa, necessariamente, pelo crivo das conceituações europeias que visavam ditar a totalidade do "outro". A busca de entender e conceituar a totalidade de povos não europeus teve um intuito, o de dominação. Durante muito tempo se buscou entender os mistérios do ser humano, foram diversos os teóricos e as correntes de pensamento, criações míticas, filosóficas ou biológicas. Os mistérios que pairam sobre as origens da existência humana ainda suscitam diversos debates nos dias atuais.

Nessa busca, o pensamento ocidental decidiu que seria preciso estatuir um paradigma que se estabelecesse como central, ou seja, a partir do centro europeu de pensamento irradiariam teorias que responderiam com maior proximidade sobre as possibilidades da realização humana no mundo. Para tanto, a legitimidade desse pensamento precisaria se expandir, pois passando pelo crivo da "consensualidade" seria a verdadeira prova de que os teóricos estavam corretos acerca de suas hipóteses.

O pensamento ocidental europeu precisou criar noções de valores a partir da nomeação dos "outros", ou seja, demarcando fronteiras e identidades fixas os europeus conseguiriam dar caução de verdade e totalidade em relação aos seus diferentes. As desqualificações epistêmica, estética e cultural foram preponderantes para a dominação e usurpação europeia sobre outros continentes, sobretudo o africano que, diga-se de passagem, aos próprios africanos a noção de continente era estranha sendo, portanto, uma construção ocidental para conceber o espaço físico de vivência como um território fechado, ou seja, continental.

Diante dessas afirmações confirmamos que o racismo não possa ser encarado simplesmente como uma ideologia dispersa que seria combatida facilmente com contrapontos conceituais, mas sim como um processo histórico de massificação no imaginário social global, de difícil entendimento quanto à natureza do seu surgimento devido diverso eventos históricos, pois desde a linearidade do processo histórico e a criação de um marco zero segundo preceitos ocidentais, podemos identificar problemas de cunho racial. Para Carlos Moore (2009) persistem questionamentos sobre experiências raciais nos períodos mais remotos da humanidade. Contudo, esse mesmo autor identifica indícios de hierarquizações produzidas em função de traços fenotípicos no cerne da cultura ocidental, na Grécia antiga. Ele afirma que

pessoas migrantes que não se assemelhavam com os gregos eram taxados como bárbaros, ou seja, seria inferior físico e intelectualmente aos gregos, portanto, escravos por natureza. O que confirmaria essa tendência está registrado no livro “O Banquete” de Platão.

Nesse sentido, dividimos essa dissertação em três capítulos de três partes. No primeiro, discutimos os processos de produções de sentidos sobre o negro a partir do século XVIII, pois entendemos que a intensificação das teorias raciais desse século tenha sido preponderante para as produções de sentido racial que persistem até os dias atuais. Discutimos, portanto, nessa primeira parte alguns referenciais do pensamento ocidental da época, sobretudo de pensadores como Diderot, Voltaire e Buffon, para tanto usamos como referencial Gislene Aparecida dos SANTOS (2005) e Kabengele MUNANGA (2004).

Na segunda parte desse capítulo dissertamos sobre o século XIX e a farsa do processo abolicionista no Brasil no intuito de discorrer como as teorias raciais do século anterior contribuíram para a formulação de novas bases epistemológicas na construção de outros conhecimentos tidos como científicos em relação ao negro nesse século. Nessa parte do capítulo, entramos em debate sobre eugenia e darwinismo social para explicar o desejo de teóricos e governantes brasileiros da época na composição de um povo brasileiro. Mantivemos os mesmos referenciais teóricos para nos embasar acerca dessa temática.

Na terceira parte discutimos um pouco sobre o século XX e as novas bases epistemológicas para conceber o racismo. Para tanto buscamos entender como o filósofo alemão Martin Heidegger constrói uma sólida base teórica que marca um tempo de racismo epistêmico em relação a outros conhecimentos não europeu. Discutimos estratégias de resistências da intelectualidade brasileira para subverter e contestar essas teorias, para tanto fazemos uso de teóricos como Muniz SODRÉ (1984, 1992, 2000, 2002, 2012), Renato NOGUERA Jr. (2011), Gislene APARECIDA (2005), Kabengele MUNANGA (2003, 2004, 2008 e 2010), Maldonado TORRES (2008) e Mogobe RAMOSE (2010 e 2011).

No segundo capítulo, discutimos mercado editorial e livros paradidáticos, sobretudo como se comportou as políticas e comissões sobre os livros didáticos e paradidáticos no Brasil. Na primeira parte conceituamos o que seja o livro e quais as possibilidades de utilização. Além disso, discutimos quais os usos que se têm feito deles ao longo dos tempos nas escolas brasileiras. Cabe salientar que nesse capítulo é feita a interface com o anterior no que tange as estratégias dos estados brasileiros em ratificar a importação de modelos racistas europeus, isso se materializa em comissões que excluem o debate racial e os negros dos espaços de decisão e conselhos editoriais. O resultado se traduz em desastrosos livros didáticos e paradidáticos no lido da questão racial, afirmando estereótipos na intencionalidade de manter os negros afastados desses espaços.

Na segunda parte desse capítulo, dissertamos em relação à política do livro didático e como têm se comportado as comissões para a feitura desses livros, nos preocupamos

essencialmente como foram postas as demandas dos povos negros, se estiveram ou não compondo comissões preocupadas em contestar os estereótipos materializados em séculos de desqualificação em decorrência de importação e aplicação de teorias racistas dos séculos anteriores. Em ambas as partes, utilizamos teóricos como Bárbara FREITAG, Valéria MOTTA e Wanderly COSTA (1989), Kazumi MUNAKATA (2007 e 2010), Antônio GALVÃO (2009), Alessandra EL FAR (2006) e Ana Célia SILVA (1995, 2001 e 2005).

Na terceira parte, discutimos sobre o atual Plano Nacional do Livro Didático iniciando um pouco antes da sua efetivação, desde o período da redemocratização (1982-1985). Fizemos essa escolha no intuito de demonstrar os esforços que se faziam para o ingresso do país em uma nova etapa, o período democrático, atendendo apelos internacionais. Nesse sentido, dissertamos sobre as novas comissões e como se materializa o novo plano nacional do livro didático, pois fazemos uma breve análise do edital de compra de livros e como as questões acerca da temática racial estão posta nessa nova etapa da política de livros didáticos e paradidáticos.

No último capítulo fazemos a análise de três livros didáticos. Para tanto, utilizamos alguns critérios estabelecidos que atendessem as nossas demandas para a escolha desses livros (“Capoeira”, “Chiquinha Gonzaga” e “A vida em sociedade”). No processo de análise, fazemos minuciosamente a leitura de textos e imagens advertindo sobre as possibilidades pedagógicas dentro de sala de aula e quais as influências esses livros podem causar na formação etnicorracial do estudante e do professor que toma contato com esses livros.

Escolhemos os livros paradidáticos a serem utilizados nas séries iniciais do ensino fundamental por entendemos que nesse período da vida os conjuntos de internalizações se fixam com maior facilidade e contribuem de forma incisiva para a formação do sujeito. Nesse sentido, textos e imagens que se apresentem de forma negativamente para os indivíduos na faixa de idade pertinente a esse nível de escolarização, podem permear a maneira na qual esses sujeitos fundem sua visão de mundo[1].

Dessa maneira, concebemos que o livro paradidático tem uma larga influência que se estende para além das salas de aula, pois interpreta realidades e forma opiniões sobre as diferentes vertentes sociais, que serão reproduzidas tanto por aqueles que fizeram uso do livro quanto por aqueles que não tiveram um contato mais íntimo com este, viabilizado pelo diálogo entre sujeitos nos espaços de socialização ou em âmbito familiar.

Observamos, também, como que os autores têm se posicionado frente às questões raciais nos dias atuais, já que temos vigorando a lei 10.639/03. Procuramos analisar se as teorias dos séculos passados ainda estão ativas na memória da população a ponto de ainda

[1] Cabe ressaltar que segundo as orientações do CNE (Conselho Nacional de Educação) a idade de ingresso para o ensino fundamental deve se dar a partir dos seis anos de idade completos ou a completar no inicio do ano letivo, sendo ideal que a idade de dez anos seja a prevista para a saída das séries iniciais do ensino fundamental. Essa prerrogativa está prevista na alteração que o presidente Lula fez da LDB em 2006, definido pela Lei nº 11.274, pois essa nova orientação começou a vigorar no ano de 2010.

conceber antigos estereótipos os irradiando através de livros paradidáticos, caso constatado por muitos pesquisadores da temática. Contudo, trabalhamos também com a hipótese de intencionalidade no uso de estereótipos em livros paradidáticos, objetivando a estratificação dos negros em condições de subalternidade.

Justificamos nossa pesquisa em torno das análises de como vêm sendo empreendidas as mudanças propostas pela lei 10.639/03 e pelas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos livros paradidáticos a partir da implantação do Plano Nacional do Livro (PNL) que o Ministério da Educação sancionou desde o ano de 2004, prevendo a disponibilização de livros numa listagem a qual cabe à escola junto com os professores escolherem o livro que desejam utilizar. Importante, novamente, salientar que trabalhamos com as obras complementares, que são compostas justamente pelos livros paradidáticos.

As questões que desencadeiam nosso problema e, portanto, se procede fazer são: Mesmo depois da lei 10.639/03 e de mais de três séculos de teorias racistas, os livros paradidáticos de hoje estão sendo produzidos sob o fluxo e a influência de ideias racistas? O contraponto de resistência da intelectualidade negra está desencadeando mudanças nos conteúdos veiculados sobre a população negra nesses livros? Que imagens e textos têm sido produzidos nos livros paradidáticos com a finalidade de cumprir a lei? Como a educação para as relações étnicorraciais tem sido tratada nas novas políticas e comissões de livros didáticos no país?

Nossos Objetivos são os de analisar as representações dos negros em três livros paradidáticos utilizados como obras complementares para as séries iniciais do ensino fundamental e disponibilizados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) após a promulgação da lei 10.639/03, no edital para escolha de livros do ano de 2013. Investigar se a lei 10.639/03 vem sendo levada em consideração nos livros paradidáticos escolhidos, após o período de sua promulgação e quais mudanças estão sendo desencadeadas nos conteúdos veiculados sobre a população negra nos livros paradidáticos escolhidos. Analisar que imagens e textos foram produzidos nos livros paradidáticos escolhidos e investigar como a educação para as relações étnicorraciais tem sido tratada nesses livros.

Entendemos o livro paradidático como um documento histórico por traduzir as visões culturais dos grupos que os produzem em uma determinada época e que assim contribuem para moldar consciências de acordo com o que ali está expresso. Ou seja, o livro paradidático é um documento na medida em que seja um produto cultural que não se esgota por caráter normativo. Contudo, as interpretações e os seus usos podem ser feitos a partir de diversos olhares.

Conforme entendido como um documento, o livro paradidático como fonte deve ser trabalhado a partir da utilização do método de pesquisa bibliográfica. De acordo com Maria

ANDRADE (1997), o método é constituído de um trabalho em si, ou seja, pode ser aferido como um trabalho de conclusão de curso. Monografia, dissertação, tese etc. podem ser consideradas como um trabalho de pesquisa bibliográfica desde que se tenha um tema delimitado e uma coleta de dados acerca do que será trabalhado, que estará presente em outras pesquisas já concluídas (teses, dissertações, monografias, livros, vídeos etc.) sobre o assunto a ser pesquisado.

ANDRADE (1997) afirma que nesse método se busca a extração do máximo de informações possíveis do que na bibliografia está manifestado, de forma implícita ou explícita. De importância ímpar dizer que nas bibliografias não se veiculam somente conteúdos escritos, pois neles podem estar contidas imagens, fotografias etc. Escolhidas as obras, fizemos a leitura crítica e analítica de cada uma em separado, buscando apreender os seus conteúdos (textuais e imagéticos) para que sejam feitas as análises e interpretações. Nesse processo fizemos a leitura interpretativa para que o estabelecimento das relações do que pesquisamos fossem confrontados com nossas ideias acerca dos livros pesquisados, refutando ou confirmando traços ali trazidos sobre a representação do negro.

Essa é uma pesquisa qualitativa, pois as análises dos conteúdos trazidos nesses livros paradidáticos foram feitos à luz de teorias que corroboram, refutam ou que criem possibilidades de intervenção nessas obras. Nesse sentido, a análise de conteúdo que fizemos foi através do método fenomenológico, pois nós buscamos pesquisar o que faz sentido para o sujeito no que está manifesto enquanto fenômeno, percebido através das linguagens (escrita ou imagética).

Cabe ressaltar que, de acordo com ROQUE MORAES (1999), o método de análise de conteúdo é viabilizado através da interpretação de discursos contidos em mensagens trazidas por diferentes fontes comunicacionais ou formativas[2]. Sejam elas formas orais, escritas ou imagéticas. Dessa maneira, constitui-se uma metodologia que exige do pesquisador uma profunda compreensão dos significados dos documentos e textos que serão trabalhados, diferente das formas superficiais de leitura de um texto, ou seja, que considera somente as mensagens manifestas de maneira denotativa.

Após as análises dos livros escolhidos deixamos nítidas algumas propostas pedagógicas que venham a corroborar com as ideias de que seja preciso ousar, criar conceitos e trazer para o cotidiano alguns personagens que contribuam para o entendimento crítico das questões que subalternizam os negros e o continente africano durante séculos. Essas propostas são viabilizadas por concordâncias conceituais com as obras de SILVIO GALLO (2003) e DELEUZE e GUATTARI (2010), pois na obra do primeiro autor está contida a compilação da obra dos outros dois e as adequações para o campo educacional. Cabe ressaltar que utilizamos diretamente de uma das obras originais de Gilles Deleuze e Félix

[2] Discurso aqui deve ser entendido como uma linguagem quotidiana que têm um intuito de comunicar ou expor algo a alguém. Contudo, os discursos tem também o poder de persuasão, pois filosoficamente o discurso faz parte de um conjunto social de ideias e de pensamentos.

Guattari para que fosse possível chegar ao entendimento e a uma conclusão mais original sobre essas propostas.

Portanto, essa dissertação apresenta algumas possibilidades de se compreender como o pensamento ocidental criou diversas teorias que classificaram os negros e o continente africano como subalternos. Ao se instituir verdades sobre a totalidade desses povos, o domínio da colonialidade se fortaleceu e se enraizou através do projeto de binarismo centro/periferia, isso foi possível com a formação de diversos veículos de formação de opinião que contou com adesão de burguesias locais para se efetivar. O livro paradidático foi um desses vetores, os mercados editoriais e as comissões políticas para implementação e escolha de livros sempre manteve aquecido um imaginário social racista no Brasil, que se materializa em desigual distribuição das riquezas do país. Como linhas de fuga nos restam a resistência, é preciso negar os modelos importados, criar conceitos e trazer à cena diferentes atores que (re)contem outras histórias se fazem necessário e urgente. Este é o nosso desafio.

Capítulo I – Os Negros e as suas Possibilidades de Ser: Breves Reflexões sobre a Construção do Ser Negro

I.1 - Da Filosofia Clássica ao Pensamento Racialista do Século XVIII: Algumas Abordagens

A grande questão de muitos estudiosos do passado e, certamente, a de muitos contemporâneos, está inscrita na tentativa de se pensar o ser humano. Por esse motivo, iniciamos nosso capítulo trazendo para a reflexão de algumas possibilidades de se pensar o ser (em especial o ser negro), dialogando com as teorias empreendidas pelo centro hegemônico europeu de produção de conhecimento. Traremos também essas possibilidades pensadas fora desse centro hegemônico.

Os grandes pensadores gregos já pretendiam entender o ser, buscando explicações racionais para os fenômenos da natureza através de uma cosmologia. Mas merece atenção especial um filósofo ocidental bastante famoso que veio a pensar sobre a existência humana, Heráclito de Éfeso (aproximadamente 535 a.C. - 475 a.C.). Através da concepção de imanência do homem com a *physis*, que tem a palavra natureza como a tradução mais comum do grego, cria o conceito de *logos*.

O *logos* para Heráclito seria a razão universal, ou seja, em todas as coisas há algo em comum, todos os seres humanos compartilham de experiências comuns, e mesmo as oposições estariam em uma inaparente harmonia[3]. Assim, no *logos* fazem parte coisas que aparentemente seriam contrárias, mas que justamente pela sua contrariedade mantém a harmonia comum a todos.

A compreensão que essa assertiva nos traz é a de que só se entendem as particularidades a partir da compreensão daquilo que é comum. Diante disso, a totalidade não seria apreendida, uma vez que toda experiência humana ultrapassaria o limite dos sentidos.

Para esse pensador grego, os homens só seriam adjetivados se comparados a outros, ou seja, relacionando-se a alguma coisa, pois o homem pode assumir uma dupla adjetivação. Assim, o belo só existe se comparado ao feio, à doença só existe em virtude da saúde e daí por diante. A chave do pensamento de Heráclito se encontra no conectivo e, pois para ele as coisas estariam interconectadas. O homem pode ser belo e feio ao mesmo tempo, tudo dependerá da relação que se faz com alguma outra coisa.

Importante salientar que, para Heráclito, tudo é movimento, pois para ele só é possível ser porque se morre a cada instante, a cada novo momento há o vir-a-ser. É possível se pensar juventude, por exemplo, a partir da noção do vir-a-ser, pois a cada novo momento se é jovem em relação a novos acontecimentos, desconsiderando, portanto, a noção cronológica etária.

O pensamento de Heráclito possui como tentativa de refutação a perspectiva de outro pensador grego da era pré-socrática, Parmênides de Eléia. No pensamento de Parmênides, ao

[3] A palavra *logos* possui sentido polissêmico, mas no nosso caso estamos utilizando o sentido proposto por Heráclito.

contrário de Heráclito, seria impossível se negar e afirmar dois atributos distintos ao mesmo tempo, a chave do seu pensamento estaria no disjuntivo ou, pois ou se é algo ou não se é algo. Nesse sentido, o ser seria uno e imutável, diferentemente de Heráclito, que propõe a contradição como o fundamento da harmonia do ser.

Obviamente que temos uma gama de outros filósofos que se ocuparam em pensar a questão do ser naquele mesmo momento histórico dentro e fora do continente europeu e sua construção de conhecimento, mas nos limitamos a trabalhar de forma sucinta com esses dois pensadores para retomá-los mais adiante no pensamento de outros filósofos contemporâneos que se nutrem dessa teoria.

Séculos depois das proposições da filosofia clássica grega, vários outros pensadores europeus se ocuparam dessa tarefa, em especial no momento histórico de expansão territorial, mercadológica e da efetivação da conquista de novos continentes. Muitas especulações e proposições sobre o ser precisaram ser dimensionadas pelos europeus naquela época, em especial o século XVIII, pois seria preciso várias justificativas que embasassem a legitimidade do centro europeu imprimir uma norma de conduta, estética, arte, ciência e economia para esses povos[4].

Tais teorias que se baseiam em proposições pessoais de classificação dos homens não europeus eram relacionadas a relatos de viajantes e se tratavam de descrições feitas de acordo com a carga subjetiva que lhes era acessível naquele momento. De certa maneira, isso corrobora com a forma estática de se conceber o ser proposta por Parmênides, como vimos anteriormente, pois se o relato é a percepção (subjetiva) de quem representa, ele é temporal e incompleto; o que torna o ser classificado estático, já que outros traços momentâneos não poderiam ser capitados em um relato de viagem, visto que a presença não é permanente, e mesmo que fosse não revelaria a totalidade do ser, como veremos mais adiante[5].

Essa evolução científica veio para substituir outra noção de explicação do ser pautada na proposição religiosa. A distinção dos seres humanos em virtude de traços fenotípicos encontrados em diferentes geografias do mundo já estava em curso e materializada no mais famoso documento da religião judaico-cristã, a bíblia sagrada. MUNANGA (2003) elucida essa concepção dizendo que:

> *"O racismo e as teorias que o justificam não caíram do céu, elas têm origens mítica e histórica conhecidas. A primeira origem do racismo deriva do mito bíblico de Noé do qual resulta a primeira classificação, religiosa, da diversidade humana entre os três filhos de Noé, ancestrais das três raças: Jafé (ancestral da raça branca), Sem (ancestral da raça amarela) e Cam (ancestral da raça*

[4] Carlos Moore (2007) preconiza que a antiguidade engendra o início do racismo. Desde a antiguidade, os diferentes povos conheceram as carnificinas, os genocídios e as guerras acontecidas nas disputas por territórios. Esse autor torna fortes as evidências de que essas disputas tenham ocorridas com apelos raciais como pano de fundo dessas disputas. As identificações através dos traços fenotípicos marcaram desde a antiguidade arcaica a alteridade e o eu, ou seja, os diferentes grupos em conflitos identificavam a si mesmos e aos outros através das marcas morfológicas. Isso, trabalhado ideologicamente, faz emergir o ódio pelo diferente.

[5] Esses relatos eram feitos com a maior riqueza de detalhes possíveis dos traços percebidos. Hábitos alimentares, estética, religiosidade e etc. eram descritos na tentativa de se tornar algo fidedigno na construção de saberes com a assunção da cientificidade iluminista.

> *negra). Segundo o nono capitulo da Gênese, o patriarca Noé, depois de conduzir por muito tempo sua arca nas águas do dilúvio, encontrou finalmente um Oasis. Estendeu sua tenda para descansar, com seus três filhos. Depois de tomar algumas taças de vinho ele se deitara numa posição indecente. Cam, ao encontrar seu pai naquela postura fez junto aos seus irmãos Jafé e Sem, comentários desrespeitosos sobre o pai. Foi assim que Noé, ao ser informado pelos filhos descontentes da risada não lisonjeira de Cam, amaldiçoou este ultimo dizendo: Seus filhos serão os últimos a ser escravizados pelos filhos de seus irmãos. Os Calvinistas se baseiam sobre esse mito para justificar o racismo anti-negro." (MUNANGA, 2003).*

Conforme MUNANGA (2003) descreve, a classificação da diversidade humana, que já está posta desde esse mito bíblico, pois o filho de Noé que representa um povo fora do continente europeu perpetra comentários indecorosos e desrespeitosos ao seu progenitor. Conforme não prevê os ditames da cultura ocidental (europeia) e, por esse motivo, precisa ser punido, pois não possui as características que os seres humanos dotados de inteligência e de maturidade possuem. Justamente por não possuir tais atributos desrespeitou seu pai. Dessa forma, podemos inferir que a própria desumanização do negro já estaria engendrada nesse pensamento e somente aqueles que se mantiveram fiéis ao pai receberiam a chancela da humanidade, da liberdade e da prosperidade[6].

Diversas interpretações são possíveis através desse mito, mas com a insuficiência de provas concretas, ele deixa de se sustentar através de questionamentos sobre a validade dos conhecimentos produzidos de acordo com mitologias, havendo a necessidade de explicações racionais desvinculadas de religiões. Contudo, a indagação que é lícita se fazer é, até que ponto essas informações permeariam o imaginário coletivo daqueles que pretendiam explicar o ser através de outros conhecimentos fora da religião se o continente Europeu professava majoritariamente as religiões de matriz judaico-cristã?

A resposta a essa questão não possui precisão, pois está inscrita na subjetividade de cada um daqueles que propuseram as teorias de desmistificação do ser naquele momento. O que é correto afirmar, é que no século XVIII, com o advento do iluminismo, fervilham teorias que tentam explicar a existência humana pautada na razão, e que alguns teóricos que se propõem a dar essas explicações não estão desvinculados do pensamento judaico-cristão justamente por se assumirem religiosos.

As reformas iluministas surgem em contestação ao antigo sistema religioso e estatal possuindo todo um caráter liberal que defendia a tolerância e direitos iguais aos homens. Contudo, esse altruísmo serviria para massificar um ideal de homem pautado no paradigma europeu, conforme descreve Gislene SANTOS (2005):

> *"Sob o olhar do "nós", os europeus miram os "outros" (os não-europeus) com desprezo, enquanto tentam defender o que compreendem por direitos universais. Reconhecem a diferença, a existência de homens diferentes e abominam a injustiça que possa ser praticada contra eles. Mas não deixam de*

[6] Outras possibilidades de problematizar temas como sexualidade e família são possíveis a partir desse mito, mas por não constituir objeto central na nossa pesquisa nos ativemos na perspectiva ensejada.

> *ser, apesar disso, espelho do modelo racional criado por eles" (SANTOS, 2005, p.21).*

A racionalidade seria um atributo exclusivamente europeu por possuir uma tradição filosófica de pensar o mundo e de buscar a materialização de um projeto de expansão de fronteiras onde sua razão devesse ser seguida. Para o pensamento iluminista, aos outros povos restaria aceitar essa imposição, pois essa seria a única maneira de sair da fase infantil ao qual estavam acometidos. A razão só seria atingível através da absorção dos valores europeus que levaria o abandono do estado de animalidade da espécie em que estariam esses outros povos.

Cria-se um paradigma universal para a explicação do mundo, pois através da ciência tudo se pode provar. Os experimentalismos e a analítica científica ganham força a partir de um discurso vocacional de quem seja legítimo para a realização de tais tarefas, e este seria um trabalho realizado exaustivamente na busca da compreensão das partes para se chegar ao entendimento do todo. Mas o todo seria compreendido na junção das partes que precisariam ser estudadas de forma compartimentada.

Contraditoriamente, a noção de se conhecer a essência das coisas estava sendo abandonada por alguns pensadores iluministas, pois o imobilismo não poderia sustentar a noção de movimento criada desde Heráclito, pois o ser não possui em si o *devir* e por isso não poderia ser estático, o *devir* não seria ponto de partida e nem de chegada, tudo seria movimento.

Mas essa tendência também estava desalinhada com a ideia de transcendência, pois já que havia um discurso de abandono da metafísica propiciado pela explicação religiosa, os conceitos de leis científicas universais deveriam ser salvaguardados. Para tanto, o homem deveria ser responsabilizado pelas suas necessidades psicológicas que eram potencializadas pelo hábito.

Se não seria possível entender o ser a partir do imobilismo e nem deveria pensá-lo de maneira transcendente, seria preciso experimentar o ser para dele se extrair os fatos, que podem ser distintos, já que a continuidade e uniformidade não seriam garantidas com a dinâmica do *devir*. Pois:

> *"Esta metodologia fortalece a confiança na experiência, determina o raciocínio por analogia para verificar seguramente a relação entra as partes e o todo. Conclui que na natureza, por suas sutis diferenças, mais do que estudar espécies e gêneros é preciso investigar indivíduos. (...) Estabelece-se, dessa forma, a biologia como novo paradigma para o conhecimento da natureza porque ela, ao contrário da física teórica e da matemática, oferece todas as condições para o conhecimento das singularidades" (SANTOS, 2005, p.25).*

Para nós, é de suma importância que saibamos que os relatos de viajantes foram fecundos nas produções científicas daquele momento histórico. Nesse sentido, reiteramos que os grandes cientistas que desejavam classificar e/ou conceituar o ser, deveria fazer com base em experimentos, seja por meio da fidelidade de relatos e pinturas de viajantes que buscavam

representar “realidades” locais, ou pela própria viagem do cientista a essas localidades fora do continente europeu.

Essa nova maneira de conceber o ser fora da metafísica constitui o discurso do avanço científico em relação ao outro momento descrito (o mito bíblico de Noé), aniquilando desejos outros de construções sobre o ser, pois outras explicações de sistemas religiosos quaisquer feririam as leis universais da exaustão do saber científico. Kabengele MUNANGA (2003) descreve, assim, a passagem que desloca o eixo das conceituações racistas do âmbito mítico para o científico, diz ele que:

> *“A segunda origem do racismo tem uma história conhecida, ligada ao modernismo ocidental. Ela se origina da classificação dita cientifica derivada da observação dos caracteres físicos (cor da pele, traços morfológicos). Os caracteres físicos foram considerados irreversíveis na sua influência sobre os comportamentos dos povos. Essa mudança de perspectiva foi considerada como um salto ideológico importante na construção da ideologia racista, pois passou-se de um tipo de explicação na qual deus e o livre arbítrio constituiu o eixo central da divisão da história humana, para um novo tipo, no qual a biologia (sob sua forma simbólica) se erige em determinismo racial e se torna a chave da história humana.” (MUNANGA, 2003, p.8).*

Para tornar esse fato comprovável e conquistar a total legitimação entre o povo europeu, seria preciso a chancela dos homens da ciência, ou seja, daqueles que produziam o conhecimento. Seria preciso, ainda, que esses conceituassem didaticamente as propriedades de cada um ser humano em separado, associando as características físicas e fenotípicas às normas locais de conduta. Tudo isso feito à base do julgamento moral de paradigma europeu.

O sustentáculo dessas teorias teria sua base no racismo, pois o ser estava sendo conceituado e proposto a partir de um modelo que de forma alguma admitia outras possibilidades de ser fora daqueles padrões[7]. Assim, seria inevitável que o modelo europeu fosse comparado aos comportamentos dos seres humanos de outros continentes atribuindo-lhes superioridade cultural e estética.

O naturalista sueco Carl Von Linné (1707 – 1778) foi um dos tantos pensadores modernos que contribuiu na hierarquização dos homens de acordo com sua cultura e traços observáveis. Opiniões pessoais estavam impressas nessas conceituações que Munanga (2003) nos afirma da seguinte maneira:

- **Americano**: Que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito tem corpo pintado.
- **Asiático**: Amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.
- **Africano**: Negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura,

[7] Estamos nos utilizando do termo racismo, nesse momento do texto, como uma forma generalizada de preconceito e hierarquização de povos distintos por parte dos europeus a titulo de exaltação de sua própria cultura, em detrimento as demais.

sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.

- **Europeus**: Branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertadas. (MUNANGA, 2003, p.9)

Essas descrições deixam claro o caráter determinista de se conceituar o outro, o não europeu. Esse determinismo é, novamente, contraditório em relação ao abandono do conhecimento da essência do ser ensejado pelo discurso científico do período iluminista, pois o outro (não europeu) é percebido em uma totalidade como se sua essência fosse estaticamente a que está sendo observada (e julgada) na aparição do fenômeno. O movimento do *devir* ou do *vir-a-ser* é desconsiderado nesse julgamento, pois, de acordo com os relatos, as características são fechadas e eternas em torno daquilo que se mostrou.

É importante salientar que uma grande indagação da época apresentada é a busca de respostas convincentes sobre o que diferencia os homens dos animais. As maneiras comportamentais de homens encontrados em outros continentes (África, Ásia, Oceania e as Américas) se comparadas ao homem europeu poderia ser tida como estado de evolução animal, pois ainda não teriam atingido o nível racional que um ser precisa atingir para se tornar humano. Nesse sentido, seria o homem negro, por exemplo, um estado em evolução da animalidade para a humanidade. Conforme descreve Voltaire, o negro seria:

> *"Um animal preto, que possui lã sobre a cabeça, caminha sobre duas patas, é quase tão destro quanto um símio, é menos forte do que outros animais de seu tamanho, provindo de um pouco mais de ideias do que eles e dotado de maior facilidade de expressão. Ademais, está submetido igualmente as mesmas necessidades que os outros, nascendo, vivendo e morrendo exatamente como eles" (VOLTAIRE apud SANTOS, 2005, p.27).*

Podemos perceber que a comparação dos homens negros a animais tenta responder às questões levantadas sobre a razão (universal) humana e à sua diferenciação em relação aos outros animais. Para tanto, se é comparado os hábitos de habitantes de continentes, como África, Américas e Ásia, aos dos europeus e aos dos animais da natureza, nessa comparação surge à apreensão de alguns traços temporais, observáveis sob a perspectiva de um olhar preconceituoso, construído à base da supervalorização da cultura europeia que determina o nível de evolução que cada povo possui e quais as medidas seriam necessárias para desanimalizá-los[8].

A própria universalidade da raça humana seria questionável e contraditória segundo esse pensamento, pois se há diferentes hábitos, comportamentos e estéticas do ser, como poderia haver uma unidade do que seria ser humano? Como seria o homem universal? Aqueles que atingiram o estágio do paradigmático homem europeu? E aqueles que não atingiriam esse estágio não seriam homens? Seriam animais ou não? Que tipo de animal seria?

[8] Cada traço descrito é detalhado para que haja uma investigação científica despida de qualquer vestígio metafísico.

Esses questionamentos poderiam ilustrar uma angustiante busca no entendimento de como alguns teóricos estariam inquietos para desvendar os mistérios do ser se não fosse à inequívoca conclusão de que eles estavam engajados em um projeto colonialista. As conceituações realizadas naquele momento histórico perduram, até os dias de hoje, como fruto da massificação dessas ideias construídas sobre a inferioridade do não europeu, desencadeando em novas constituições do que seja o ser.

Segundo SANTOS (2005), Buffon contribuiu para hierarquizar os povos de acordo com suas civilizações, pois em seu pensamento estava imbuída a noção de que os homens se diferenciam dos animais de acordo com o nível de organização social, propiciada por características inatas ao próprio homem, tais como: o pensamento e a palavra. Descrevendo o pensamento de Buffon, a autora afirma que:

> *"A história da espécie humana e a história da sociedade são as mesmas. A espécie humana teria perecido se não houvesse sociedade. Supor um estado de natureza anterior à sociedade é supor um homem sem pensamento, sem palavras, pois a palavra e o pensamento nasceram com o homem que o desenvolveu em sociedade. A socialização é uma casa necessária, pois reflete a necessidade da espécie em manter-se a si mesma" (SANTOS, 2005, p.29).*

Esse pensador estaria se referindo a outra maneira de se conceber o ser, que não se pautasse somente nas suas necessidades físicas naturais, mas a forma de organização social. O que daria a noção de culturas mais ou menos atrasadas em virtude da comparação com o paradigma europeu de organização social dentro do espaço físico, conjugando hábitos às necessidades vitais.

O ideal iluminista determinaria o nível de transformação dos homens e da natureza, e esse ideal seria atingível pelo nível de apreensão da razão universal em diferentes regiões geográficas. Ou seja, as sociedades mais avançadas seriam aquelas que possuíssem um alto nível de elevação racional, pois somente em posse da razão, o homem seria inteligente o suficiente para transformar e dominar a natureza e a si próprio, gerando movimento e saindo do imobilismo primitivo.

Junto a essa visão, está, também, a justificativa do domínio de alguns povos sobre outros, pois se há culturas inferiores em relação ao que sejam as características do ser humano universal, essa cultura inferior deveria ser preenchida pela cultura superior, dotada de razão que, por sua vez, só seria possível através da assimilação da mesma. A massificação de uma cultura "mais bem realizada" nos povos mais atrasados em relação aos primeiros deve ser realizável através do convencimento ou da força.

Contemporaneamente, percebe-se, portanto, que a globalização pressupunha um projeto vigoroso existente desde aquele momento histórico. O filósofo sul africano Mogobe RAMOSE (2008), sucintamente, descreve globalização como:

> *"Uma metáfora para aspiração ou a determinação de tornar de tornar uma ideia ou um estilo de vida aplicável e funcional em todo mundo. Para os defensores desta perspectiva, cada parte do planeta deve ser a mesma, ao funcionar de*

> *acordo com uma ideia ou com um sistema de ideias específico. A homogeneização (mesmização) pode, dessa forma, ser identificada como uma das intenções da globalização" (RAMOSE, 2008, p.192).*

Dessa perspectiva tiramos a conclusão de que ao conceituar o ser humano hierarquicamente, os europeus se intitularam como superiores ao demais numa escala valorativa por eles próprios construída, uma escala em que o negro ocuparia a base dessa hierarquia. Essa perspectiva foi construída com intuitos expansionistas, portanto geopolíticos, e tinham a finalidade de buscar legitimidade frente ao próprio povo europeu, cultivando entre eles o sentimento de superioridade em relação ao ser (construído estaticamente dentro da visão do outro) com características diferentes de cultura, estética e religiosidade.

Nesse projeto também esteve contida a necessidade de assimilação por parte dos povos negros e ameríndios das ideias científicas propagadas na Europa em torno do ser, pois assim se evitariam conflitos que acarretariam perda de vidas, custos bélicos e etc. Veremos, na próxima parte, algumas considerações sobre a materialização desse projeto no Brasil em consonância com o desenvolvimento de novas teorias sobre o ser, empreendidas pelo pensamento europeu e a contrapartida dos pensadores não europeus.

I.2 – O Ser no Século XIX: Algumas Considerações Sobre as Contradições Desse Século

Conforme vimos anteriormente, o século das luzes foi de fundamental importância no que concerne à assunção de uma nova maneira de se pensar o ser[9]. Nesse período, a ciência toma as rédeas da situação propondo-se a desvendar o mistério do que seja o ser humano. Para tanto, cria-se um paradigma de homem que conceituará e determinará o que se entende como tal, pois sugere uma escala evolutiva de estágios, e que a obtenção da razão possa, talvez, ser a completude do ser.

O ser que se encontrasse no estágio inferior ao paradigmático homem europeu precisaria preencher suas faltas, para atingir a razão universal e se tornar um ser humano. Contudo, esses homens diferentes, talvez, não conseguissem jamais atingir um estado racional, pois teriam evoluído somente em relação a outros animais da natureza, mas não o suficiente como o homem paradigmático europeu. Seria o resgate do problema ontológico, "esquecido" em virtude do cientificismo.

Mesmo que no século XIX a evolução humana seja uma afirmativa derivante de outros estágios, pressupondo uma cisão no pensamento anterior no que diz respeito a múltiplas noções de raça, em nome de uma única raça que evoluiria, esse século continuaria a adotar alguns traços do século anterior, como é o caso da evolução na organização social como um fator crucial para entender por que cada raça evoluía numa escala valorativa maior que a outra,

[9] É de suma importância dizer que tratamos na primeira parte, em especial, os iluminismos francês e alemão, mas que outros países da Europa como Itália, Portugal e Espanha também tiveram grande importância no cenário europeu na fase iluminista.

ou seja, sua natureza e sua capacidade organizativa definiriam o que lhes caberia enquanto direitos definidos como universais[10].

Charles Darwin (1809 – 1882) foi um importante naturalista inglês que viveu durante o século XIX e formulou a teoria da seleção natural. Nessa teoria, Darwin afirma que os animais que possuem maior adaptabilidade ao meio onde estão inseridos, conseguem sobreviver em detrimento os mais fracos que sucumbirão frente à falta de subsídios para lidar com meios hostis aos quais não estariam totalmente adaptados. A própria natureza seria responsável pela seleção dos aptos ou inaptos a sobreviver na luta pela vida.

A teoria de Darwin foi utilizada como justificativa para a dominação dos povos conceituados como mais fracos ou numa escala evolutiva mais primitiva em relação aos mais bem sucedidos. Os darwinistas sociais acreditavam que por se tratar de raças inferiores na escala evolutiva do homem, os povos africanos e ameríndios deixariam de existir pelo próprio processo de seleção natural. O que promoviam, portanto, a eugenia.

Em contraposição, outros teóricos acreditavam na degeneração das ditas raças puras através do processo de miscigenação. Para estes, a natureza limitou o número de homens da "raça superior", mas esses precisariam se miscigenar para garantir a sobrevivência da espécie humana, que em decorrência das fusões se degeneraria com a mistura de sangue superior com inferior. Os darwinistas sociais desacreditavam na degeneração pelo fato de que a seleção natural simplesmente eliminaria os mais fracos (não europeus).

O desenvolvimento social encontrado nas sociedades do continente africano já havia sido considerado por Buffon como fracassado, em consequência do que era julgado atraso, tendo como paradigma o continente Europeu. Essa tese é retomada no século XIX, sob a égide do discurso de Cesare Lombroso (1835 – 1909), para ele o tamanho do crânio dos negros ensejava para um conjunto de ideias em má formação. Além disso, a teoria da seleção natural já havia ditado esse atraso em virtude de uma evolução incompleta que não atingiu a razão necessária para o domínio sobre a natureza.

Com efeito, as raças ditas inferiores, precisariam, para uns, ser capacitadas para o aperfeiçoamento do seu estado inferior para o ingresso na esfera superior pela obtenção de razão e, para outros, precisaria ser separadas das raças superiores para promover a evolução sem possíveis degenerações.

---

[10] Mogobe Ramose (2008) afirma que os direitos universais da contemporaneidade já anunciam para um retorno a essa questão quando prevê que o acesso básico a garantia da permanência da existência (direito a alimentação) deve ser satisfeito a partir da universalização do direito ao trabalho e ao emprego, pressupondo mercado, lucro e exploração. Nesse sentido, o direito a alimentação deveria ser um constituinte primordial anterior à formação de qualquer sociedade e não ao contrário como se é feito, pois o trabalho organizado por agenciamento daria o acesso aos recursos alimentícios. Para Ramose o individuo precisa antes de tudo garantir sua existência para posteriormente decidir se concorda com o tipo de sociedade no qual está inserido e o seu trabalho precisa ter um caráter teleológico, pois "nenhum ser humano particular precisa de permissão prévia de outro ser humano para sua afirmação e exercício" (RAMOSE, 2008, p.197). Ramose (2008) afirma ainda que é preciso refletir em torno de organizações sociais que garantam, antes de tudo, a subsistência dos seus individuas num processo onde a humanidade de todos seja regida pela igualdade de condições e que em via de escassez de recursos sejam respeitadas regras distributivas para que todos possam ter a garantia ao acesso básico alimentício, vital para a sobrevivência de cada indivíduo.

Raça continuaria sendo uma estruturante das sociedades, pois se era considerado que as sociedades onde homens possuam características físicas comuns seriam pertencentes à determinada raça e, por conseguinte, estas características físicas teriam consequências no caráter moral de cada indivíduo. O que definiria valorativamente as raças seria o paradigma europeu, pois os racialistas eram europeus e seriam os elaboradores dos juízos universais de qualificação para cada uma delas em separado.

O século XIX diferentemente do século anterior deixa de lado a crença de imutabilidade do ser humano para crer na evolução das espécies, a ideia de perfeição do homem e de um paradigma universal já não são mais toleradas na sociedade acadêmica[11]. SANTOS (2005) afirma que "No século XIX, período em que a ideia da evolução tornou-se paradigma incontestável para toda contestação científica, já não se aceitam tolerantemente as diferenças entre os homens" (SANTOS, 2005, p.47).

Contudo, a ideia de evolução engendraria um *devir*, mas um *devir* que caminha em direção a um fim previsível, ou seja, se o ser humano precisasse evoluir até o ápice do seu próprio desenvolvimento, este ápice seria o alcance de algo que se impõe como paradigmático, fechado e total. O imperativo de alcance do modelo perfeito de homem é que o *vir-a-ser* seria finito, pois obtendo essas propriedades o ser seria completo e perfeito. Sendo perfeito e completo não precisaria mais evoluir, o que nos leva a crer que o homem que atingisse esse estágio não mais possuiria um *devir* e nem uma metafísica, pois se tornaria estático e por tanto previsível.

Ao contrário ao homem que ainda não alcançou o paradigma europeu de perfectibilidade se poderia esperar algo imprevisível, pois se este ainda estivesse em estado de evolução, seriam imprevisíveis suas ações e reações físicas, estando sempre em estado de evolução, esse homem imperfeito estaria em movimento, estaria num "eterno" *devir*. Mas, como poderiam ser conceituados estaticamente com propriedades essenciais (conforme vimos anteriormente) se estariam se desenvolvendo enquanto ser humano em adaptabilidade aos meios naturais e sociais impostos a eles?

Essas contradições funcionam, propositalmente, para confundir o homem conceituado numa escala de valor hierarquicamente inferior a do europeu. No entanto, estrategicamente, o homem europeu se apropriou de técnicas e saberes ancestrais indígenas e os aplicou em beneficio próprio camuflando-os posteriormente, sob a égide do discurso de que o homem tem o poder de modificar a natureza criando os pilares necessários para a sobrevivência da espécie. Os conhecimentos atingidos por grupos específicos seriam comuns a todos (*logos* de Heráclito) não cabendo fazer referência a nenhum ser humano em especial.

[11] É de fato uma grande contradição supor que se abandonem as ideias de diferenças entre os homens em nome de um evolucionismo, pois no seio dessa concepção ainda se cultiva o paradigma. Nesse sentido, se há homens em evolução e outros que já evoluíram, o evoluído seria o paradigma para a evolução do restante.

Clifford GEERTZ (1989) afirma que as organizações sociais são diversas e, diante de problemas específicos, atribuem estratégias cabíveis dentro do que determina o direcionamento do grupo sobre o que seja possível de realização e de acordo com os recursos disponíveis. Essas decisões estão dentro das possibilidades existenciais humanas, considerando o momento histórico, social e político, não havendo racionalidade sub ou sobre-humana. Ele afirma que:

> *"Em qualquer sociedade particular, o número de padrões culturais geralmente aceitos e frequentemente usados é extremamente grande, o que torna o trabalho analítico de selecionar apenas os padrões mais importantes e reconstituir quaisquer relações que possam ter uns com os outros uma tarefa vertiginosa. O que alivia um pouco essa tarefa é o fato de que certos tipos de padrões e certas espécies de relações entre os padrões reaparecem de uma sociedade para outra pela razão muito simples de que as exigências orientacionais que eles seguem são genericamente humanas. Os problemas sendo existenciais, são universais; suas soluções, sendo humanas, são diversas" (GEERTZ, 1989, p.228).*

Essa assertiva desmonta a concepção de que as diferenças entre os homens, em consequência do atraso relacional entre as sociedades observáveis através de um paradigma instituído como único, uniformizaria a resolução de problemas pontuais e de alteração da natureza. Parte-se da compreensão de que as sociedades são formadas por seres humanos em *devir*, mas um *devir* que não leva a um fim estático e sim na resolução do que é apresentado como problemas para sociedades singulares.

Entendemos que no século XIX, as justificativas pautadas em estudos de sociedades acadêmicas que provavam as inferioridades morais, físicas e intelectuais dos povos negros da África ou indígenas das Américas, serviram de sustentáculos para que se escravizassem esses povos em nome de um progresso universal de evolução da espécie. Esse progresso seria viabilizado pelo conquistador europeu, materializado através do processo de seleção natural, pois nele os povos escravizados seriam aos poucos dizimados quando seus esforços fossem desnecessários e a sociedade fosse erguida aos moldes que se preconizava.

Amiúde, desconsiderava-se que existissem soluções diversas para dados problemas que se assemelhassem aos seus, pois já que as ciências provavam as formas mais adequadas nas resoluções desses, outras formas seriam menos racionais e inapropriadas cabendo à universalização das soluções de problemas, mesmo quando os problemas e as soluções fossem específicos e localizados.

Segundo Santos (2005), pela dissolução de sociedades etnológicas francesas (que pretendiam estudar as organizações sociais de diversos povos), logo após a abolição da escravatura, o argumento do darwinismo social é "superado" pelo liberalismo que traria liberdade, justiça e felicidade para todos os povos. Os darwinistas sociais deveriam se enquadrar numa nova seara de racismo e dominação dentro de outros ordenamentos. A ganância europeia era em torno dos recursos naturais presentes em terras indígenas da África e da América.

Mesmo com a passagem de uma fase para outra (onde se considera que o econômico possui a maior relevância), o século XIX continua a conceber que existissem povos atacados pela ausência de humanidade em suas almas e, conforme vimos anteriormente, o formato do crânio e a estética negra seria a materialização de uma alma degenerada que constituiria a degeneração da raça pura (branca) se miscigenado. Santos (2005) afirma que:

> *"Se os traços físicos estabeleciam uma conduta, seria importante desenvolver uma ciência da aparência, que seria a reedição da ideia de que o corpo representa a exteriorização da alma revelando, por meio de seus traços, os vícios e as virtudes humana. Com os avanços conseguidos pela anatomia, que podia provar interdependência os órgãos do corpo e a influência de suas funções na conduta do indivíduo, não foi difícil argumentar que diferenças físicas entre as raças produzissem diferenças intelectuais e morais" (SANTOS, 2005, p.57).*

Vemos que há uma mescla das questões metafísicas com a questão objetiva de materialização da estigmatização e genocídio do homem negro. Cesare Lombroso (1835 – 1909) foi um médico italiano pioneiro nos estudos antropológico-criminais que influenciou diretamente o médico brasileiro e estudioso da cultura afro-brasileira Nina Rodrigues (1862-1906) com suas pesquisas sobre criminalidade e intelectualidade baseado no formato dos crânios dos diferentes homens.

SANTOS (2005) afirma que os estudiosos do século XIX mantinham suas investigações sobre as bases teóricas do século anterior, que foi determinante para a compreensão de raça que ainda perdura até os dias de hoje, o que houve de mudanças surgiram para suprir novas demandas e a caução de prova (de verdade do discurso) seria dada a partir da evolução cientifica (anatomia). Ela diz que:

> *"Se o cérebro é o órgão mais importante do homem, seu formato determina as qualidades inatas de cada um. E se pelo formato do crânio podia-se descobrir a forma do cérebro, bastava medi-lo para saber a capacidade de sua raça. Daí as avaliações das cabeças de negros, brancos e índios para se constatar que a dos africanos possuíam dimensões menores que a dos europeus e por isso eram inferiores Intelectualmente" (SANTOS, 2005, p.59).*

Diante disso, há de se conceber que ainda não foi resolvido o problema metafísico, pois se no crânio está inserida a propriedade responsável pelas ideias e o tamanho de cada caixa craniana, guardaria cérebros maiores ou menores, definindo a capacidade de pensar, de onde viriam as ideias? Talvez essa tenha sido uma das inquietudes do discípulo de Lombroso, o médico brasileiro Nina Rodrigues, pois este buscou durante muito tempo entender as religiões de matrizes africanas no Brasil na tentativa de compreender a relação que os negros mantinham com o sagrado e sua articulação com o plano sensível.

O século XIX é crucial para o enraizamento das ideias de inferioridade do negro defendida no século anterior. Nas ciências, nas artes e nas religiões, o negro é representado como caricato e inferiorizado em relação aos brancos. Nesse século, as imagens veiculadas sobre os negros constituíam saberes totais, ou seja, a *priori* já se saberia sobre a inferioridade

do negro, pois a ciência já havia provado que sua estética, as religiões que professam e as artes que produzem não evoluíram suficientemente.

No entanto, também havia aqueles que se sensibilizavam com as lutas do povo negro, esses que, por sua vez, jamais aceitaram passivamente as conceituações pejorativas que recebiam dos colonizadores brancos e resistiam à escravização. Muitos homens e mulheres, brancos, entendiam que o processo de escravização era brutal e deveria ser abolido.

Contudo, não foi a sensibilidade pela desumanização do ente negro a fundamental motivação na luta abolicionista em todo o mundo. Haveria uma motivação propiciada pela dinâmica liberal de expansão de novos mercados consumidores com a crescente industrialização do mundo capitalista. A mão de obra sendo liberta e remunerada traria qualidade e menos prejuízos para a produção nesse sistema financeiro.

Para nós, constitui uma grande dificuldade supor que a expansão dos territórios por parte dos europeus com sua mundialização de ideias e de mercados não tenha sido propiciada pela escravidão que, por sua vez, só foi possível através da irradiação de ideias racistas. A revolução industrial inglesa que se iniciou no século XVIII e se expandiu pelo mundo a partir do século XIX, só foi possível através do enriquecimento trazido pela escravização de povos negros e indígenas nas colônias. Concordamos com SANTOS (2005) quando ela diz que:

> *"Parece bastante adequado supor que o racismo apropriou-se de vários elementos dispersos neste imaginário de modo a somá-los e oferecer-lhes um caráter científico (...). É bastante adequado supor que a ideologia racista alimentou-se dos valores estéticos em relação do negro, do fascínio e mistério que a África e seus habitantes exerciam transformando diferença e mistério em anormalidade e monstruosidade. Não parece errôneo pensar que a construção da racionalidade e da cultura europeia e os interesses de dominação, conquista, usurpação das riquezas encontradas no continente africano fossem os pilares sobre os quais se edificaram as teorias racistas em relação aos povos negros" (SANTOS, 2005, p.61).*

No Brasil, essas teorias estavam enraizadas pela convivência entre escravos e europeus colonizadores. Os portugueses e seus descendentes brancos nascidos em terras brasileiras estavam diante de um período marcado por essas teorias e deveriam defendê-las para a manutenção do *status quo* do homem branco europeu. Essa defesa deveria ser feita ora pelas teorias racistas ora em nome de um falso humanismo que camuflaria interesses econômicos e contradições devido ao grau de internalização de ideias racistas[12].

Com o apelo internacional, na adequação aos moldes do estilo de vida europeu, livre, remunerado e industrializado, o rebuliço em torno de abolir ou não os escravos fez emergir discussões entre aqueles que defendiam a manutenção do sistema, assumindo suas posições sobre a inferioridade do negro e em contraposições os abolicionistas, esses eram a favor de que os negros fossem libertos almejando lucros e maiores articulações para os seus negócios no mercado internacional.

[12] De suma importância para não perdermos de vista que diferentemente dos países europeus que depuseram a monarquia erigindo a burguesia ao poder após as revoluções modernas, os países latino americanos descolonizados foram erguidos sob a autoridade da elite colonial.

A ideia de direito natural dos homens ligado à utilidade que esses podem propiciar à sociedade está na esteira do pensamento abolicionista. Diversos defensores da abolição estavam preocupados com o cenário internacional, com o medo de um levante negro contra os escravocratas brancos e com os prejuízos financeiros que a escravidão traria à economia que precisava de se aperfeiçoar internamente.

O argumento misericordioso, em face da situação dos negros escravizados, estava ancorado nas crenças das religiões cristãs que, também, adequava-se à nova ordem de expansão capital. Desse modo, os abolicionistas evocavam para o discurso da lei natural do homem, pois, segundo essa concepção, a escravidão feriria a humanidade de todos os indivíduos, já que os homens nasceram para ser livres e homens escravizarem outros homens não seria um desígnio divino.

Lançando mão dessa argumentação se convenceria toda a sociedade que o altruísmo abolicionista estaria acima de qualquer interesse particular, pois conforme previam os defensores dos escravos, a sociedade seria beneficiada pela libertação dos escravizados.

> *"A escravidão é elemento corrosivo das sociedades em que ela existe, impede o desenvolvimento moral do escravo, o seu aperfeiçoamento, embrutece o homem e obsta a que ele preste toda utilidade e proveito, que, sendo livre, poderia dar; prejudica o senhor, quer na ordem moral, quer na ordem econômica; representa valores perecíveis e deterioráveis, quando tais valores poderiam ser mais produtivos empregados de outro modo; prejudica a sociedade já pelos males que acarreta na moral pública e privada, já pelas graves perturbações na ordem social que exigem e demandam medidas e leis excepcionais" (MALHEIROS apud SANTOS, 2005, p.79).*

Percebe-se que os esforços de convencimento não só dissimulam para a bondade despreocupada com lucros pessoais, mas para a condução de uma abolição ordeira e sem a participação do sujeito escravizado nesse processo. Desembrutecer o escravo seria o motor da abolição, pois a ele caberia erguer a economia realizando o trabalho duro, porém livre e (mal) remunerado. Ao senhor, caberia se enquadrar à nova ordem financeira, sofisticando a linha de produção e estabelecendo novas relações de trabalho, para progredir e diminuir seus prejuízos com os sujeitos escravizados.

Havia outro problema presente a ser enfrentado, como seria possível ao Brasil se firmar como potência no cenário internacional com um exército de negros degenerados? Esse problema só poderia ser resolvido através da entrada de imigrantes europeus, pois esses negros não eram alfabetizados, não possuíam a estética e a inteligência do homem branco europeu. Portanto, não deveriam crescer em números e representar a população brasileira em âmbito internacional.

No século XIX, no Brasil, havia um desejo de modernização das técnicas de trabalho. Isso talvez tenha impulsionado ao retorno das teorias científicas de inferioridade do negro produzidas no século anterior, pois se houve o estímulo à migração europeia como forma de aprimoramento nas formas produtivas, só poderia isso ser aceito em face da credibilidade dada

a essas teorias, mas com certos cuidados que escamoteavam diretamente as formas mais rudimentares de desqualificação da estética, religiosidade e cultura, pois mesmo sendo esses traços mal vistos por aqueles que idealizavam o *ethos* europeu, o caráter antidemocrático da rispidez no tratamento aos negros levantavam medos de uma revolução negra que deviria ser contida através do discurso de democracia.

Para evitar que a nação se degenerasse, seria preciso injetar sangue europeu, ou seja, sangue de um povo que traria o progresso e conteria toda e qualquer euforia de grupos negros que pretendessem se rebelar contra o sistema vigente e participar do processo da abolição legal da escravatura. Nesse sentido, a imigração era justificada a partir dos seguintes argumentos:

> *1) "O progresso do país era fundamental; 2) para ter progresso é preciso ter mão-de-obra qualificada; 3) a escravidão é sinal de atraso; 4) a população é constituída, em sua maioria, por escravos, é atrasada; 5) não há mão-de-obra qualificada disponível no Brasil" (SANTOS, 2005, p.84).*

Todos os esforços empreendidos dentro dessa perspectiva se fizeram naquilo que já tratamos anteriormente, ou seja, na crença da construção de saberes totais sobre os negros constituídos na legitimidade dos estudos pseudocientíficos que, em nome da dominação e usurpação de territórios e saberes, hierarquizaram os diferentes povos no mundo colonizando e, por conseguinte, suas mentes determinando conhecimentos subjetivos como exclusividade dos europeus[13].

Importante ressaltar que o povo português estaria desqualificado nesse processo, pois a eles foi dado o *status* de colonos inferiores em relação a outros povos europeus, que não se misturariam com tanta facilidade aos nativos e aos africanos. Os portugueses eram vistos como amantes da negritude e eram descritos como aqueles desenvergonhados que pouco se importariam com a degeneração de um casamento inter-racial, que acontecia docemente e sem violência.

A grande contradição surge no temor de uma revolução nos moldes dos Estados Unidos da América, pois no Brasil a abolição deveria ser feita pacificamente e pelas vias legais. Daí surge a ideia de que uma nova raça se fundaria através da integração pacífica dos povos, as gerações futuras do cruzamento de negros com brancos limparia a degeneração negra dando vez a um novo povo.

Se num momento o negro era portador de todos os infortúnios da natureza humana e, com eles não caberiam diálogos, em outro, ele e seus protetores precisariam ser docilizados a aceitar a ideia de que a nação brasileira precisa se modernizar crescendo na economia, e para isso precisaria constituir um povo (população organizada por princípios políticos), mas um povo

[13] Entraremos numa discussão mais aprofundada sobre esse tema mais adiante, mas concordamos com Nogueira (2011) no que diz respeito ao surgimento do pensamento filosófico quando ele afirma que tal ocorrência não pode ser datada. Ele quis dizer que o surgimento da filosofia não pode ser atribuído a povos X ou Y, e que "Não seria adequado afirmar que a filosofia nasce num determinado tempo, numa sociedade específica; mas, considerar que a filosofia é uma atividade natural intrínseca ao ser humano" (NOGUEIRA, 2011, p.17).

despido de todo os males que a escravidão trouxe, longe de toda má formação congênita negra. Somente o estabelecimento de uma nova organização social poderia fazer o país progredir. Essa noção é bem próxima ao que foi trabalhado anteriormente[14].

Os negros precisariam acreditar que o eixo do problema se deslocou, pois não seria a diferença racial fruto do atraso brasileiro, a sociedade já teria superado essa noção e os senhores de escravos deveriam ser poupados dos infortúnios do passado em nome da emergência de problemas sociais mais sérios que independiam da questão racial, mas sim em consequência das desigualdades financeiras causadas pela incompetência pessoal, visto que todos eram livres. SANTOS (2005) diz que:

> *"Seria necessário formular a noção de paraíso racial e distingui-lo da ideia de conflitos entre as classes de senhores e de escravos. Assim, compreender-se-ia que dada à extinção do regime escravista, os conflitos de classe cederiam devido à inexistência de conflitos de raça" (SANTOS, 2005, p.106).*

Contudo, mesmo sendo compelidos a não participarem do processo abolicionista, os negros escravizados e posteriormente libertos, continuaram através da mandinga e da sedução a resistir contra o racismo e a opressão que lhes foi imposta. Por esse motivo, faz-se necessário acentuar que na esteira desse processo de conceituação pejorativa dos europeus em relação aos negros brasileiros e africanos se firmava uma cultura de grande valor que não se pretendia universal e, talvez, por esse motivo tenha sido alvo dos ataques e do expansionismo europeu. Concordamos com SODRÉ, quando ele diz que:

> *"O confronto ensejado pela cosmogonia dos escravos iluminará o conceito de cultura. Não constituirá prova (caução de verdade) de coisa alguma, pois nada se pretende provar. Quer-se apensas mostrar que outras perspectivas são possíveis, outras histórias podem ser contadas além daquelas que a ideologia produz sobre si mesma, a fim de que talvez se vislumbre algum termo social de paridade entre a Arkhé e o logos da atualidade" (SODRÉ, 1998, p.11).*

O que está sendo dito é que aquilo que se constituiu como verdade universal para o povo negro, foi a conveniência e a violência do discurso que a ideologia europeia produziu de si mesma enquanto superior àquelas que eram encontradas em outras culturas. Esse movimento se arrogou ao direito de ignorar outras naturezas, outras maneiras de resolver problemas de ordens operativas muito próximas as que ocorriam em outras partes do mundo, constituindo uma contradição na própria *arkhé* do pensamento europeu (grego), pois se o logos é o comum a todos e todos os problemas sociais são humanos, esse logos não atingiria a *arkhé* do pensamento africano com suas outras cosmovisões na busca de resoluções de problemas.

E, é nessa perspectiva que a abolição se materializa, negando toda e qualquer possibilidade de ascensão das culturas negras, em nome dos discursos de idealização de uma cultura universal que afastava os negros do processo de ruptura do sistema escravocrata

[14] Importante registrar que havia os aqueles que se posicionavam contrários à abolição e argumentavam que os negros não eram capazes nem de lutar pela sua própria liberdade e por isso não poderiam ser libertos, pois "Jamais teria lugar numa sociedade na qual o esforço e o mérito pessoal determinassem a posição de cada um. A preguiça natural do negro o destina à servidão" (SANTOS, 2005, p.95).

através do esvaziamento político e do altruísmo do branco abolicionista, além de massificar o discurso da conveniência e utilidade da abolição para o progresso do país. Além de tudo, o processo abolicionista criou o mito de que no Brasil não mais haveria conflitos raciais, deslocando todo o eixo das desigualdades para questões sociais.

É a partir dessa ideia que iniciaremos nossa próxima seção, pois trabalharemos o século XX e o processo mantenedor de racismo. Discutiremos quais as linhas de fuga adotadas pelos negros com seus movimentos políticos, bem como a intelectualidade negra produziu conhecimentos que visam a pôr em xeque as conceituações pejorativas perpetradas contra a população negra com o intuito de usurpação de bens materiais e imateriais das sociedades, fruto do capitalismo predatório.

I.3 – O Ser no Século XX: Os Conflitos Entre as Conceituações Ocidentais e a Resistência Negra no Brasil

Iniciamos a terceira parte lembrando que no imaginário social, uma vez introduzida uma ideia, talvez jamais seja ela erradicada por completa. Por esse motivo, não concordamos com a compartimentação do tempo histórico no que diz respeito à ruptura radical na forma de pensar de um século para outro. É certo que outras maneiras de pensar e agir vão se adequando a novos paradigmas conceituais, mas o resquício daquilo que é dado como superado permanece no seio da sociedade não sendo, portanto, consensual a nova maneira de se conceber o conhecimento e, para nós, em alguns casos, há somente adequações.

Dito isto, afirmamos que a abolição da escravatura não eliminou a forma com que era visto o negro na sociedade brasileira. Novas teorias explicativas em relação ao ser foram formuladas por diversos teóricos europeus naquele momento. O problema do ser negro não ficou de fora de tais explicações, pois o legado deixado pelo século anterior assumiria novos contornos.

Que o negro era inferior ao branco, à ciência já vinha tentando explicar desde muito tempo, mas restaria saber por que os homens negros não deixaram de existir com o processo de seleção natural defendido pelos darwinistas sociais e Para que miscigenar brancos com negros se as próximas gerações nasceriam degeneradas. Por que não a população se miscigenar eliminando a possibilidade de que os negros casem entre si e se proliferem? Por que não tentar miscigenar e esperar que as gerações futuras herdem as características do branco fazendo desaparecer os traços fenotípicos dos negros?

Certamente, caberia mais uma gama de questionamentos nessa direção, mas o que estamos afirmando é que o negro constituía uma grande ameaça à soberania branca ou o firmamento de uma nação típica europeia, e que as manifestações racistas são fatos históricos. A abolição deixava várias lacunas em relação à maneira que seria conduzido um projeto moderno de nação que fizesse com que o Brasil se assemelhasse com as nações europeias, desde a estética, passando pela religião, política, artes e economia.

No cenário internacional do início do século XX, as coisas em muito se assemelhavam ao século anterior. As maneiras de se conceber o ser ainda suscitavam as teorias dos séculos anteriores, pois remetiam os negros a uma hierarquia inferior a do branco, questionando sua humanidade e a capacidade de suas faculdades mentais para a racionalidade. Além de tudo isso, as artes eram caracterizadas como profanas e rudimentares por serem despidas de técnicas sofisticadas (segundo critérios europeus), a religião como seitas que exaltavam demônios e apregoavam o mal, a indumentária como atrasada e deslocada no tempo e a estética física como a materialização de uma alma degenerada.

Se assim eram conceituados pelos europeus, cabia ao governo brasileiro estimular a todo custo à entrada massiva de brancos europeus para resolver os problemas degenerativos no seio da nação. Muitos conflitos ocorreram em torno da legitimidade da posse de terras e com a insatisfação que os negros tinham nos rumos que o Brasil estava tomando. Desemprego e abandono faziam parte numa condição quase *sine qua non* de caracterização do ser negro. Evidente que é sabido sobre a existência de negros bem sucedidos, que conseguiram ascensão social e provinham de famílias de senhores que os assimilaram devido a uma formação inter-racial na família, mas esses não constituíam a maioria da população negra, relegada ao abandono estatal[15].

O século XX é marcado por muitas disputas territoriais que estão atreladas à modernização das forças produtivas que gerariam grandes lucros financeiros. Foi um século atravessado por duas grandes guerras mundiais e de processos de partilha e descolonização dos continentes africano e asiático. É certo afirmar que, nesse processo, o colonizador contou com grande apoio de governantes locais que contribuíram visando lucros e privilégios pessoais. Entretanto, o que colocava os poderes hegemônicos desses países da América latina, Ásia e África a serviço do processo colonizador europeu? Será somente a questão financeira?

Pergunta difícil de ser respondida com exatidão, mas é correto afirmar que haja um misto de coisas envolvidas. O lucro atrelado a privilégios pessoais é conceituado na afirmativa de Florestan Fernandes, citado por Limoeiro (2005), como sendo o capitalismo dependente. A condição colonial em que se encontram os países das periferias se altera na dinâmica da necessidade do capitalismo na incorporação de novas estratégias de fortalecimento. Ou seja, as burguesias nacionais dos países periféricos estariam atreladas às hegemonias internacionais na superexploração das classes menos favorecidas em nome do enriquecimento dos países ricos. Seria uma forma das burguesias locais se perpetuarem no poder local assumindo o papel de mediadores da politica econômica internacional.

Contudo, não seria somente esse traço o fundamental para buscar a compreensão de como se articula a manutenção de *status quo* das classes mais abastadas dentro do território

[15] A esse respeito ver Munanga (2004).

nacional. A incorporação do modo de vida europeu levando em conta um histórico de teorias que desqualificam a organização social e política de outros povos leva à idealização do *ethos* ensejado pela Europa como adequado e simbolicamente correto. Sodré (2002) afirma que o *ethos* pode ser descrito da seguinte maneira:

> *"De modo geral, ethos é a consciência atuante e objetivada de um grupo social – onde se manifesta a compreensão histórica do sentido de existência, onde tem lugar as interpretações simbólicas do mundo – e, portanto a regulação das identidades individuais e coletivas. Costumes, hábitos, regras e valores são os materiais que explicam sua vigência e regulam, à maneira de uma "segunda natureza" (como estatui um aforisma popular a respeito do hábito), o senso comum" (SODRÉ, 2002, p.45).*

Essa afirmação nos conduz ao retorno das teorias que apresentamos nas seções anteriores, pois entendemos que a massificação de saberes que desqualificou a população negra se tornou a bandeira de afirmação da superioridade da raça branca, que poderia provar por meio de teorias propostas por autoridades no assunto que seus valores, estéticas e costumes eram os adequados para o atraso em que se encontravam outros povos.

Martin Heidegger (1889 – 1976) foi, talvez, o maior teórico ocidental do século XX que se dedicou na explicação do que seria o ser. Sua grande obra foi escrita em 1927 quando Heidegger possuía trinta e oito anos de idade e uma carreira consolidada como professor. Ele também se relacionava com pessoas importantes naquele momento histórico da Europa, como Hannah Arendt e Edmund Husserl. Heidegger era um filósofo alemão que viveu quase toda a sua vida na floresta negra da cidade de Friburgo – Alemanha, onde gostava de passar a maior parte do tempo se dedicando as suas produções e foi professor universitário.

Esse filósofo possuiu grande influência de outros filósofos, da antiga Grécia, sobretudo Heráclito e Parmênides (filósofos trabalhados logo no inicio desse capítulo). O grande desafio de Heidegger era dar uma explicação à questão do ser que servisse de base para uma caracterização universal do *ser no mundo* e sua relação com as coisas que não fosse estático, mas possuísse uma identidade única. É dessa maneira que ele cria o conceito de *Dasein* (ser-aí ou ser no mundo). O *Dasein* para Heidegger é o homem que se pergunta em relação à sua própria existência, pois somente o homem pode fazer essa pergunta e ter a consciência de existir em função do seu ente. O ser é o ser do ente, ou seja, somos todos entes.

O ser do ente não pode ser estático porque só descobre suas características no *devir* que se dinamiza no contato com o outro ente. Somente o tempo determinará o tipo de relação que se estabelecerá a cada linguagem proferida de um ente ao outro ente, ou seja, no contato entre dois entes o ser de cada um se apresentará fracionadamente no tempo. A cada diálogo se abre uma gama de novas possibilidades de ação e entendimento de um e de outro que são mediadas pela arena discursiva de se abrir para o indeterminado, mas um indeterminado que possui uma essência, que é o ser de cada ente.

No princípio da identidade de HEIDEGGER (1973), admite-se um sujeito uno, um sujeito que se assemelha com seu ente, mas que possui suas próprias características únicas,

que apesar de se assemelhar com as características do seu ente se difere na sua *ipseidade*. SODRÉ (2002) explica essa afirmação da seguinte maneira:

> *"Heidegger parte daí para dizer que a fórmula corrente do princípio da identidade (A=A) designa semelhança ou igualdade entre dois elementos de uma equação (um A assemelha-se ao outro); logo tem a ver com o sentido do idem. No entanto, para ser o mesmo, basta ser "um" e não "dois" (ou seja cada elemento é ele próprio), donde a unidade consigo mesmo – questão identitária, por excelência – está de fato na palavra ipse. (A é A)" (SODRÉ, 2002, p.37).*

A partir dessa conceituação, o nosso questionamento avança, pois quando pensamos na irradiação de ideias que desqualificam uns e supervalorizam outros, estamos diante da tentativa de singularizar identidades diferentes entre si, através da lógica do valor, essa lógica se define na naturalização de como se expressa o ser dos entes que se deseja estereotipar[16]. O que define o correto, o ideal e o verídico é o valor de quem discursa e a adesão do receptor do discurso. A identidade coletiva de um grupo não pode ser fixada em nome de teorias que o subjugam, também não pode ser o inverso, o grupo não pode ser desqualificado por atitudes de sujeitos singulares.

As identidades não são singulares no sentido de possuírem um ser essencial, pois são identidades relacionadas de acordo com complexas adesões e desacordos com a do grupo que faz parte. SODRÉ (2002) designa identidade da seguinte maneira:

> *"Dizer identidade humana é designar um complexo relacional que liga o sujeito ao quadro continuo de referencias, constituído pela inserção de sua história individual com a do grupo onde vive, cada sujeito é parte de uma continuidade histórico-social, afetado pela integração num contexto global de carências (naturais e psicossociais) e de relação com outros indivíduos, vivos e mortos. A identidade de um "si mesmo", é sempre dada pelo reconhecimento do outro, ou seja, a representação que o classifica socialmente" (SODRÉ, 2000. P. 34).*

Essa concepção de identidade afirma que temos traços relacionados com aquilo que já vivemos e apreendemos em relação às referências que nos são apresentadas. Essas são dinâmicas em nosso agir e pensar e, portanto, mutáveis de acordo com a abertura que temos para recebê-los e/ou a conveniência das histórias que para nós são contadas. Nesse sentido, para HEIDEGGER (1973), o *ser no mundo* pode ser compreendido como aquele que recebe influências diretas de coisas materializadas de formas diferentes[17].

A arena discursiva e a massificação do valor são peças chave nos séculos XX inicio do XXI, e no Brasil foram bem explorados pelo discurso hegemônico, mas também pelo contra discurso. Questiona-se de várias maneiras o empobrecimento e a deslegitimação de pensamentos filosóficos localizados sob a égide da normatização conceitual massificada por

[16] O estereótipo tem a função de produzir um (re) conhecimento espontâneo e imediato acerca de algo ou alguém, naturalizado e esvaziado em âmbito político, pois a criação de um saber estereotipado situa o representado como inferiorizado frente aquele que o representa.

[17] Aqui é importante salientar que para Heidegger (1988), mesmo a representação de seres que não estão materializados em nossa existência (em contraponto ao ser-aí, ou seja, ao único ser capaz de se perguntar quem seja o homem; portanto, o próprio homem) influenciam diretamente na nossa identidade. Por exemplo, unicórneos não existem materializados em nosso cotidiano, ninguém nunca viu um unicórneo andando nas ruas, mas ele existe no nível da consciência, ele pode influenciar o universo de uma criança quando associado a algo da sua vida material.

discursos que buscavam equalizar o *ethos* e, portanto, a identidade nacional em nome do paradigma europeu, esse já idealizado desde a formação das burguesias nacionais com o fim do império.

A quantidade de vezes que um discurso é veiculado e que uma imagem aparece, pode seduzir diversos indivíduos e levá-los a acreditar estar convencidos de que a verdade (profunda e universal) está materializada naquilo que a ele é apresentado pelas *mídias*. Estamos falando nos meios de se propagar uma ideia, nos meios técnicos de massificar conhecimentos que ganham muita força com a modernização dos modos de produção, com o surgimento e crescimento do ensino regular e, por conseguinte, das escolas. Livros, materiais didáticos, panfletos, telejornalismo, radiodifusão etc. fazem parte das mais diferentes mídias que surgem e se ressignificam em virtude de novas demandas no intuito de formação de identidades coletivas, fazendo crescer à indústria do imaginário.

As verdades absolutas que a cultura universal propõe são feitas através do convencimento das aparências. As aparências determinam a verdade da coisa, conforme HEIDEGGER (1973) explica:

> *"É uma verdadeira alegria colaborar na realização dessa tarefa". Queremos dizer se trata de uma alegria pura, real. O verdadeiro é o real. Assim falamos do ouro verdadeiro distinguindo–o do falso. O ouro falso não é realmente o que aparenta. É apenas uma "aparência" e por isso irreal. O real passa pelo oposto do real. Mas o ouro falso é, contudo, algo real. É assim que dizemos mais claramente: O ouro real é o ouro autêntico. Mas um e outro são "reais", o ouro autêntico não o é nem mais nem menos que o falso. O verdadeiro do ouro autêntico não pode ser, portanto, ser simplesmente garantido pela sua realidade" (HEIDEGGER, 1973, p.331).*

Aqui podemos fazer alusão à cultura negra que seria o ouro falso dentro do discurso universal, pois o que ela aparenta ser dentro das conceituações europeias não anula sua real existência. Desse modo, o que define enquanto falsa ou uma não-verdade é a legitimidade do discurso que dá o valor e conceitua o outro. De acordo com Protágoras (século V a.C.), a verdade é algo que depende, fundamentalmente, do convencimento de quem recebe o discurso.

Por esse motivo, o discurso contemporâneo de que se deve à Grécia o surgimento da filosofia é criticado em relação à autoridade e influência que os europeus impuseram aos países africanos, latino-americanos e asiáticos. O filósofo africano Mogobe RAMOSE (2011) questiona a tentativa de homogeneização acerca das perspectivas que a filosofia engendra. Ele afirma que a filosofia africana:

> *"Surge através de outro fundamento e perspectiva. O fundamento da questão pertence à autoridade; a autoridade de definir o significado e o conteúdo da filosofia (JONES, 1977-78, 157). O exercício desta autoridade situa a questão no contexto de relações de poder. Quem quer que seja que possua a autoridade de definir, tem o poder de conferir relevância, identidade, classificação e significado ao objeto definido. Os conquistadores da África durante as injustas guerras de colonização se arrogaram a autoridade de definir filosofia. Eles fizeram isto cometendo epistemicídio, ou seja, o*

> *assassinato das maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados" (RAMOSE, 2011, p.4).*

Da mesma maneira, SODRÉ (2002) conceitua filosofia enquanto um projeto europeu, no entanto, ele não pretende através dessa afirmação esvaziar a discussão em torno da legitimidade de campo filosófico deslocado do pensamento europeu, e nem sequer conferir aos povos europeus o estatuto de criadores da filosofia. O que Sodré adverte é para um projeto que pretende dar caução de verdade e explicar todas as coisas de maneira que sirva para realidades distintas. Ele afirma que:

> *"A filosofia, tal como hoje a entendemos – tarefa de pensar racionalmente, especulativamente, a natureza e o mundo, buscando princípios e causas primeiras, elaborando conceitos universais – é um projeto europeu (...). Há uma afinidade "orgânica" entre o campo estrito da filosofia e o destino universalista, planetário, que se atribuiu a civilização europeia, marcada pelo sonho do império. Mas apesar dos êxitos da tecnociência (realização moderna da metafísica clássica), o século vinte evidencia a crise do logos ocidental, enquanto presumida forma única e excelsa de pensamento. Estão aí para demonstrá-la, os aportes antropológicos sobre as culturas tradicionais do Oriente e da África" (SODRÉ, 2002, p.89).*

Filósofos "marginais" fazem críticas contundentes ao projeto europeu de compartimentar a filosofia, que deu uma linha tênue de evolução do pensamento filosófico conferindo aos pensadores gregos o título de pais da filosofia. Tales de Mileto seria o primeiro filósofo dentro dessa linha de raciocínio, pois é dada a esse pensador a exclusividade na tarefa de refletir racionalmente sobre o mundo e a natureza antes de qualquer ser humano, como se fosse um privilégio dos gregos fazer tais reflexões.

NOGUERA (2011) é um desses filósofos marginais. Ele afirma que não se deve conferir exclusividade aos gregos quanto à realização de tarefas filosóficas, concordando com aquilo que preconiza Gilles DELEUZE (1992) sobre a tarefa que a filosofia tem de criar conceitos. Ele cria o conceito de afroperspectiva que se caracteriza no contestamento a esses exclusivismos europeus. Ele afirma que:

> *"Uma leitura filosófica afroperspectivista sugere, por analogia, que a filosofia faz parte de um mesmo conjunto que a matemática, cultos espirituais e arquitetura. Com isso não seria adequado afirmar que nasce num determinado tempo, numa sociedade específica; mas considerar que a filosofia é uma atividade natural, intrínseca ao ser humano. Por exemplo, é comum afirmar que a religiosidade foi inventada por algum povo? Ou ainda, alguém sustentaria intelectualmente que a linguagem seria um "milagre" do povo W? Em outros termos, supor que a filosofia tenha nascido na Grécia equivale a classifica-la no conjunto de objetos que passam a existir a partir de um determinado desenvolvimento técnico das sociedades, como por exemplo: a bicicleta, o telefone, o computador. Porém, considerar a filosofia como uma atividade natural, o desejo humano de conhecer, o gosto pelo saber, a vontade humana de compreender o mundo e a si faz com que não seja plausível estabelecer um lugar de nascimento para a filosofia. Neste caso, a filosofia nasceu com o ser humano" (NOGUERA, 2011, p.17).*

De acordo com essas afirmações, as críticas contemporâneas são dirigidas ao filósofo alemão Martin Heidegger, pois este teria endossado a ideia de que só se pode filosofar em

grego ou em alemão[18]. Heidegger é um filósofo bastante controverso, pois ao passo que teceu críticas contundentes ao essencialismo do ser, afirmando que o ser só é compreendido temporalmente na experimentação e no *devir* dos entes, ele (Heidegger) faz dissociações do *dasein* da floresta negra dos demais homens do planeta, indo de encontro à outra maneira de essencialismo mais elaborada.

Na crítica ao colonialismo, o porto-riquenho Nelson Maldonado TORRES (2008) faz a análise de alguns filósofos contemporâneos, afirmando que a maioria dos filósofos ocidentais tenta conceituar o ser sem jamais terem vividos experiências coloniais que se deram de forma particular em cada país colonizado. Para TORRES (2008), Heidegger teve o mérito de ressignificar às ideias e conceituações do ser que outros filósofos ocidentais antes dele faziam e tinham. Contudo, a geopolítica germânica do *dasein* de Heidegger tinha um cunho imperialista, portanto, racista.

TORRES (2008) afirma que Heidegger buscou diferenciar o *dasein* alemão dos demais seres humanos do planeta afirmando que a *arkhé* do pensamento filosófico estaria localizado no pensamento da antiga Grécia pelos pensadores pré-socráticos, mas que aos poucos se perde no tempo e renasce com potência na Alemanha, que seria a nova origem legítima do pensamento filosófico. Para HEIDEGGER (1973), o povo alemão teria a vocação natural para pensar filosoficamente. Com isso, ele fortalece o sentimento de pertença de um povo alemão forte e estimula o imperialismo germânico inclusive dentro do próprio continente europeu, conforme afirma Torres:

> *"A ideia de que as pessoas não conseguem sobreviver sem as conquistas teóricas ou culturais da Europa é um dos mais importantes princípios da modernidade. Há séculos que esta lógica é aplicada ao mundo colonial. Heidegger retomou esta tradição, mas transformou-a de modo a, através do germanocentrismo, poder fazer do resto da Europa o que a Europa tinha feito em grande parte do globo" (TORRES, 2008, p.77).*

Não nos resta dúvida que a cosmovisão europeia sempre se pautou no conflito de ideias, ou seja, os países de grande potencial de política externa sempre buscou através da estigmatização de outros povos, enraizar sentimentos de superioridade e pertença nacional dentro de suas próprias fronteiras e, posteriormente, legitimar a dominação dos povos conceituados como inferiores. O nazismo surge em virtude do fortalecimento do nacionalismo alemão sob a ótica de vários pretextos, dentre eles o sentimento de uma raça pura, ariana.

TORRES (2008) afirma que Heidegger temia a mistura e a influência asiática ao povo europeu, sobretudo germânico, pois como Hitler havia quebrado os protocolos do tratado de Versalhes. A França fez acordos com a União Soviética no intuito de encurralar a Alemanha no centro da Europa. Evidente que esse episódio não é deslocado do que ocorria em outros

[18] Em entrevista a revista Der Spiegel, Heidegger diz que: "Tenho em mente, sobretudo, a relação íntima da língua alemã com a língua dos gregos e com o pensamento deles. Hoje, os franceses voltaram confirmar-me isso mesmo. Quando começam a pensar, falam em alemão, sendo certo que não conseguiriam em sua própria língua" (HEIDEGGER *apud* TORRES, 2008, p.77).

continentes não envolvidos diretamente. As matérias primas (no sentido lato) são fornecidas através da escravidão e da desqualificação de povos fora desse continente.

Essa desqualificação nem sempre é feita com a racialização de forma direta, como em outros tempos, buscam-se formas mais sutis de demonstrar que os povos indesejados, sobretudo os negros, possuam características inferiores em relação aos povos europeus. É dessa maneira que TORRES (2008) interpreta o problema das declarações, entrevistas e cartas de Heidegger, pois os conteúdos desses documentos atestavam para uma supervalorização do pensamento filosófico alemão em detrimento de outros povos. Nesse sentido, a conclusão que TORRES (2008) tem em relação a Heidegger é de que:

> *"O seu racismo não é biológico, nem cultural, mas epistêmico. Tal como acontece com todas as formas de racismo, o epistêmico está relacionado com a politica e a socialidade. O racismo epistêmico descura a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas. Pode basear-se na metafísica ou na ontologia, mas os resultados acabam por ser os mesmos: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos" (TORRES, 2008, p.79).*

Curiosamente que em vários escritos de Heidegger é contestado o conhecimento da essência do homem, justamente por esse motivo que suas teorias possuem argumentos que merecem profundas análises, pois além de haver objetivos geopolíticos por de trás delas, seu arcabouço teórico acaba por se tornar a contradição do próprio sentido imperialista que é empregado na epistemologia que ele mesmo cria (por mais que não gostasse do título de epistemólogo).

Ora, se não é possível conhecer a essência do ente como seria possível negá-lo racionalidade se não somos capazes de "experimenta-lo por completo"? O tempo seria o mediador do que se é possível conhecer em *devir*? Negar racionalidade ao ente seria como se a aparência dele já forneça uma apreensão total de um saber instituído sobre ele, essa é à base do essencialismo. Contudo, HEIDEGGER (1973) contesta esse saber total, mas afirma que:

> *"Tão certo é que nós nunca podemos compreender a totalidade do ente em si e absolutamente, tão evidente é, contudo, que nos encontramos postados em meio ao ente de algum modo desvelado em sua totalidade. E está fora de duvida que subsiste uma diferença essencial entre o compreender a totalidade do ente em si e o encontrar-se em meio ao ente em sua totalidade. Aquilo é fundamentalmente impossível. Isto, no entanto, acontece constantemente em nossa existência" (HEIDEGGER, 1973, p.236).*

A questão está no modo em que a metafísica pensada por Heidegger considera a fiel expressão do ser, ou seja, o desvelamento da totalidade do ente pressupõe uma verdade temporal, o ser. Essa verdade do ente seria algum ponto de partida, e a fiel expressão do ser aquilo que o ente externa sem a influência da realidade, como se a alma pudesse deixar de ser *devir* em algum momento para ser ela em si. O *devir* seria somente o tempo, propiciado de acordo com aquilo que o homem experimenta, e por esse motivo, o que é externalizado será sempre transcendência, visto que há uma verdade primeira que possui o homem antes mesmo

da possibilidade de haver uma verdade absoluta no mundo, criada pelo homem. “A verdade possui o homem” (HEIDEGGER, 1973, p.337).

Para HEIDEGGER (1973), o homem é possuído por uma verdade de transcendência, essa não poderia ser quantificável, pois se manifesta indeterminadamente no tempo, a verdade é o homem em si. Para ele, todos os homens expressam verdades essenciais de si mesmo a cada fração de tempo, mesmo quando fazem o uso político da linguagem para obter adesão de suas ideias por parte do outro. Seria como se a alma recebesse um conjunto de ideias e características fundantes para fora do que seja a materialidade e, no retorno à materialidade, ela seria acessada de modo fracionado, possibilitando ao ente o contato temporal do que o outro ente é, seria a verdade (frações de uma verdade totalizada) do *dasein* que dialoga. Desse modo, o *dasein* externa a essência de sua alma (seu ser) de acordo com a abertura do diálogo que se estabelece em cada fração de tempo, mesmo nas dissimulações[19].

Por esse motivo, Heidegger, de outra maneira, retorna ao essencialismo dos mesmos teóricos que formularam saberes sobre o ser desde o século XVIII (conforme demonstrado), pois o homem que dialoga com o ente tem apreensões totais sobre ele em frações de tempo. Essas apreensões serão a base das justificativas para dizer que a totalidade de determinados entes são degeneradas, pois a cada fração de tempo suas almas externalizam coisas ruins. A fiel expressão do ser negro seria valorativamente inferior a do ser branco, pois acessadas de maneira multifacetada, a alma negra forneceria ao *dasein* negro um cimento epistêmico inferior ao que o branco recebe. Heidegger era bastante preocupado com a questão da territorialidade do *dasein* alemão.

Esse arcabouço teórico se torna um imperativo ainda mais forte ao povo brasileiro no século XX, com o crescimento dos meios técnicos de irradiação de ideias e a modernização dos meios de produção e difusão de saberes. A educação tem um papel preponderante no enraizamento do *ethos* que a nação precisa tomar. As classes hegemônicas da nação brasileira veem o *ethos* europeu como paradigma a ser seguido, mas que somente é acessível às classes dirigentes. Os mecanismos de triagem se tornam, por um lado, a desqualificação do negro através de uma natureza alheia aos estudos e, por outro, na tentativa de desmobilização do próprio grupo negro através da oferta de miscigenação como maneira de ultrapassar os atrasos relativos à sua raça.

A mestiçagem já foi apresentada como saída para o melhoramento das raças, mas tomando novos contornos, os mecanismos de persuasão, com muita sutileza, provam que os negros são inferiores aos brancos. Contudo, aqueles que tiverem a sorte de se miscigenar com os brancos poderão ter mais sucessos em suas vidas e gerar filhos mais capazes de realização escolar e mobilidade social. Observa-se que o processo metafísico possui grande influência se levarmos em consideração aquilo que vimos anteriormente, pois a verdade essencial de que

[19] De certo modo, Heidegger discorda do *devir* proposto por Heráclito e concorda com o ser de Parmênides, pois se é possível acessar o ser, o *devir* é esfacelado, pois o ente já deixou de ser dinâmico em algum momento para ser estático, para ser o ser.

uns são melhores que a fiel expressão (essência) de outros, se uns externalizam coisas ruins em frações de tempo demonstrando que seu ser é de todo ruim, outros externalizam somente coisas boas demonstrando que sua essência é boa, pressupondo, a *priori*, que as realizações sociais desses são dadas como certas. O inverso ocorre com os primeiros.

MUNANGA (2004) rediscute a mestiçagem no Brasil questionando o pensamento social brasileiro, pois junto com os mecanismos oficiais, dirigidos majoritariamente, pelas classes hegemônicas, buscaram-se estratégias discursivas para desmobilizar a população negra, que deveriam assimilar traços culturais e biológicos dos brancos europeizados para superar um suposto atraso ontológico, materializado na estética, na moral e na cultura. O autor vê nessa estratégia de estado, a busca da quebra da solidariedade entre os negros brasileiros que precisam elevar sua autoestima para sobreviver, mas é preciso lutar pela valorização da cultura e estética negra, questionando os padrões impostos pelos europeus e questionando, também, a mestiçagem como caráter fundador da nação sob a égide do discurso da democracia racial.

GUIMARÃES (2002) também identifica a democracia racial como algo mentiroso, mítico, porém materializado na sociedade brasileira através das estratégias do estado de minimizar as possibilidades de conflitos raciais nesse país. Ele afirma que a democracia racial tem efeitos práticos e concretos nas vidas dos indivíduos e, além disso, é algo perene, mas que tem fundação histórica, não é algo atemporal.

Segundo GUIMARÃES (2002), no império, o discurso de paraíso racial era uma vertente que coexistia com o discurso que reivindicava para o Brasil a imagem de democracia (ainda não com uma roupagem racial) e não de paraíso racial. A expressão democracia racial surge durante o estado novo (1937 – 1944), buscando inserção do país no mundo democrático, distante de totalitarismos e fascismos com suas ideologias racistas. Esses foram vencidos na segunda grande guerra mundial.

A democracia racial, segundo GUIMARÃES (2002), pode ser entendida para além do mito, ou seja, como algo concreto marcado no tempo, onde três pilares básicos estruturaram sua consolidação enquanto categoria (mesmo que seja subjetiva e não universalizador): Cooperação, consentimento e compromisso político. A Cooperação seria a utilização das estratégias para as negociações. O consentimento seria a utilização e incorporação às regras sociais dadas, no intuito de melhorar de vida (por parte da população negra). Compromisso significa o alinhamento ou consentimento de organizações negras à democracia representativa para que se tenha em troca melhorias nas condições de vida de negros.

Percebemos que, no Brasil, são feitos os devidos ajustes sociais, tanto por negros, quanto por brancos e pelos aparatos hegemônicos para lidar com o racismo. No Brasil há racismo, mas não se assume, pois no discurso oficial as manifestações de cunho racista seriam fatos isolados que não condizem com a conduta de um povo feliz e democrático que enfrenta dificuldades sociais com coragem e esperança. Assim, as desqualificações

intelectuais e culturais e os abusos físicos aos negros, foram atitudes que ficaram presas somente ao passado escravista de antes da abolição da escravatura.

Seria possível combater o racismo sem que raça seja reconhecida como uma construção social provinda do ocidente? Parece muito simples responder a essa questão, poderíamos afirmar que o que buscamos explicitar nesse capítulo nos leva a inequívoca conclusão que sim, o racismo deve ser combatido através desqualificação dos aportes epistêmicos europeus. Entretanto, não é plausível essencializar toda uma cultura dando a caução de verdade que nos seja conveniente, aliás, essa não é característica da cultura negra, não se pode cair na essencialização de que naturalmente todo branco europeu seja racista.

Sodré (1988) afirma que a cultura negra é uma cultura de aparências e por isso seduz, a sedução é a afirmação do poder de movimento. As movimentações da cultura negra não cedem para uma normatização estática. Isso é perceptível quanto à abertura que as manifestações culturais negras dão para quem deseja participar dessas manifestações. Qualquer indivíduo independentemente da sua cor da pela ou origem social pode frequentar uma roda de samba, de jongo ou um terreiro de candomblé, porém a totalidade da manifestação cultural (que não existe) não é acessível a ninguém, até mesmo porque ela é *devir*, os iniciados também não possuem a autorização de revelar-lhes os segredos apreendidos, somente à vivência dentro da cultura fará com que o novato vá descobrindo as coisas pertinentes à sua maturidade dentro do terreiro. SODRÉ (1988) afirma que:

> *"Guardião de axé e de auô, o terreiro é, ao mesmo tempo, aiê e orum, matéria e antimatéria, lugar de irradiação de intensidades, de possibilidades de reversibilidade para a sociedade global. Ele é limite, portanto uma resistência, à ação universalista da verdade. Limite político? Certamente não, uma vez que o político implica em tudo que obriga os indivíduos a obedecerem a determinações coletivas adotadas a partir de uma disposição de unidade territorial. O terreiro contorna o sentido ocidental do fenômeno político. O limite que ele traz é o do ritual – que joga com as aparências, o segredo, a luta, a ausência de universalizações, a abolição da escravatura do sentido -, esta operadora de encantamento e sedução" (SODRÉ, 1988, p.167).*

Essa assertiva remonta o questionamento que fora feito em relação aos sentidos e valores que determinam o que seja legítimo / verdadeiro em nossa sociedade, pois a noção de valor pautada no fenômeno político que a cultura ocidental europeia massificou na sociedade brasileira é abalada quando personagens conceituais melanodérmicos com suas capacidades criativas encantam a nação, seja pela arte (música, dança, teatro, dramaturgia, pintura, escultura e etc.) ou pela própria sagacidade na resolução de problemas pontuais cotidianos.

A respeito dos personagens conceituais melanodérmicos, NOGUERA (2011) diz que são aqueles que estão materializados e que vivem e insistem em nossos cotidianos. Ele faz uma diferenciação, não hierarquizada, entre o símbolo da filosofia afroperspectiva e o da filosofia clássica ocidental. NOGUERA (2011) afirma que a galinha d' Angola (símbolo da filosofia afroperspectiva)

> *"Cisca no terreiro, e se mantém na terra, atada a imanência, ciscando no alvorecer ou no crepúsculo. Diferente do caráter contemplativo da coruja, animal com gosto para observar e esperar o melhor momento para abordagem da presa; a galinha d' Angola está para a filosofia afroperspectiva, assim como a coruja está para a filosofia ocidental. A comparação não serve para hierarquizar, tampouco definir o tipo mais apropriado de animal para a filosofia. Apenas, buscar deixar retinto que a filosofia afroperspectiva precisa de outros assentamentos, outras forças para se compor e existir" (NOGUERA, 2011, p.11).*

É nessa conceituação que, os personagens melanodérmicos estão inseridos, pois eles são rodantes, são aqueles que estão no cotidiano sem pestanejar, sem deixar com que forças universalistas atravessem seus objetivos. Os personagens melanodérmicos estão inseridos na afroperspectiva por estarem em constante movimento reinventando sua própria existência e suas estratégias de sobrevivência. NOGUERA (2011) identifica que no cotidiano está situada uma série desses personagens conceituais, pois esses vão desde "o griot e bamba, até o babalaô, passando pelo malandro, a passista, a popozuda, a mãe de santo, o (a) jongueiro (a), o jogador de futebol etc." (NOGUERA, 2011, p.10).

Mesmo com toda desqualificação conceitual que perdura durante séculos, a população negra, em todas as partes do mundo, não se deixou abater e continua resistindo a todo um projeto racista de genocídio da matéria e, por conseguinte, da cultura negra. No Brasil, o racismo é algo insistente, diversos modelos já foram incorporados e ressignificados no intuito de fazer desaparecer o negro e sua cultura em nome de uma cultura nacional geral. De certa maneira, os racistas falharam, pois a população negra mesmo que acometida a todo infortúnio da discriminação racial, ainda (re) existe e insiste em lutar contra esse câncer que prejudica toda a sociedade.

Por outro lado, o negro brasileiro ainda precisa avançar em muito na luta contra a discriminação racial[20]. Os meios técnicos de irradiação das verdades ocidentais que buscam universalizar a estética e a cultura europeia enquanto as adequadas precisam ser revistos e contestados. As diferentes mídias e o modelo formal de ensino brasileiro precisam operar sob uma nova perspectiva, mas para isso se faz necessário que sua pedagogia mude, é preciso que os conteúdos do que se ensina / aprende passe por rigorosas consultorias antes de chegar aos lares dos brasileiros.

Nos séculos passados, cor / raça foi o critério básico para se conceituar aqueles que teriam as características físicas e culturais estigmatizadas. O racismo foi fator estruturante para o *logos* ocidental se tornar paradigmático, trazendo enriquecimento do continente europeu e as burguesias brancas de vários países periféricos a elas alinhados. Com o Brasil não foi diferente, aqui, as elites fizeram questão de massificar marcadores de diferenças entre o sublime e o profano. Ou seja, os meios de divulgação de ideias foram aparelhados pelas

[20] A contribuição do negro enquanto mão-de-obra barata e mercado consumidor é um fator que ainda contribuiu para a aparência antirracista que o estado brasileiro promove como justificativa a sua benevolência.

burguesias brancas no intuito de fazer com que o negro assumisse sua inferioridade a partir da credibilidade discursiva das teorias ocidentais.

Portanto, buscaremos discutir nos próximos capítulos sobre a imagem do negro nos livros paradidáticos, pois entendemos que o livro faz parte da indústria do imaginário e teve ao longo da história um papel fundamental para o enraizamento de sentimentos de inferioridade do negro e de superioridade do branco nessa sociedade. Acreditamos que a secular tentativa científica de demonstrar a inferioridade dos negros se materializa nas imagens e textos que os livros paradidáticos produzem sobre os negros.

Contudo, cabe a nós investigar se esses textos e imagens estão de acordo com a legislação vigente no país, a lei 10.639/03, que obriga o ensino de conteúdos que valorizem a cultura negra e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino mantidos ou não pelo poder público. Dessa maneira, iniciaremos o próximo capítulo fazendo um breve apanhado histórico do que sejam livros didáticos e paradidáticos e como o mercado editorial cresceu no país nos últimos dois séculos.

Capítulo II – As Produções e os Usos dos Livros Didáticos e Paradidáticos: Onde Estão os Negros Nessa História?

II.1 – Os Livros Didáticos e Paradidáticos, Para Que Servem? O Que São?

No capítulo anterior, ocupamo-nos em demonstrar as possibilidades de se pensar o ser negro segundo a construção ocidental. Vimos, portanto, que muitas teorias que buscaram classificar o negro são teorias racistas que se ampararam em demonstrações pseudocientíficas que adotaram as diferenças fenotípicas como critério fundamental de negação de razão para os povos melanodérmicos. Essas teorias ganharam proporções colossais e planetárias, arrebatando muitos adeptos que as ressignificam com o passar dos séculos, mas mantém o mesmo critério hierárquico que erigiu o homem branco ocidental como paradigma excelso a ser seguido.

Estratégias diversas foram adotadas para que isso fosse possível, pois era preciso enraizar o pensamento filosófico ocidental pelo mundo como um desejo imperialista de universalização do *ethos* europeu. No Brasil, a escola estaria no hall de possibilidades de formação ideológica na tentativa de se constituir um povo homogêneo, um povo que assumiria os padrões e as normas estabelecidas em torno daquilo que seus dirigentes políticos, ancorados em produções intelectuais, preconizassem. Nesse sentido, os livros serviriam como vetores na irradiação de ideologias a serem ensinadas e apreendidas a fim de assegurar a unidade almejada. Mas o que seriam os livros didáticos?

A definição do que seja livro didático é bastante polêmica, em termos gerais, são classificados como compêndios utilizáveis em sala de aula no auxílio do ensino aprendizagem, uns teriam produção destinada exclusivamente para fins didáticos, outros teriam suas utilizações como apoio didático sem necessariamente ter sido construído para tais fins. Talvez, nessa abordagem baseada nos estudos de Magda SOARES (1996), esteja contida pistas interessantes quanto ao desmembramento de materiais didáticos e paradidáticos, que retomaremos mais adiante.

Segundo Antônio Augusto Gomes BATISTA (2009), o uso generalizado da expressão livro didático traz à cena vários problemas, pois se estaria sendo colocado sob o mesmo olhar de outros tipos de materiais destinados ao uso na didática escolar. Essa afirmação é feita em virtude de haver outros tipos de materiais que auxiliam didaticamente o ensino aprendizado que são produzidos fora do mercado editorial. Não obstante, o próprio livro didático pode vir acompanhado desses auxiliares, CD – Rooms, folhas de exercícios e etc. todos esses fazem parte do hall de possibilidades de auxiliar o professor no processo ensino - aprendizagem.

Há, no entanto, uma espécie de consenso quanto à utilização dos diferentes meios técnicos empregados para auxiliar o professor no seu cotidiano educativo em consonância com o livro didático. BATISTA (2009) afirma que:

> *"No interior, entretanto, dessa diversidade dos suportes textuais e das formas e sua leitura e utilização, um fator parece criar uma homogeneidade para os*

> *textos escolares: trata-se sempre de material impresso, empregado para o desenvolvimento de ensino e de formação" (BATISTA, 2009, p.43).*

Na esteira desse pensamento, não podemos deixar de dizer que o processo de produção gráfica de materiais didáticos atravessa a possibilidade de formação de grupos editoriais de conglomerados escolares confeccionarem seus próprios compêndios. De acordo com BATISTA (2009), a editora Ática (grande editora paulista) se originou dessa lógica, pois ela surge através da necessidade de suprir a demanda do crescente número de alunos de um curso de formação de jovens e adultos na década de 1960, pois o aparelho mimeógrafo não supria a necessidade de produzir de grandes tiragens da demanda daquele momento.

Muitas críticas feitas em torno dos livros didáticos orbitam na esfera da possibilidade da desqualificação profissional que se emerge quando se é, o livro didático, a fonte única de conhecimentos do professor no processo educativo. Bárbara FREITAG, Valéria MOTTA e Wanderly da COSTA (1989), após analisarem depoimentos colhidos em pesquisas acerca da utilização do livro didático no estado do Rio de Janeiro, chegam à conclusão que muitos professores correm o risco de perder criticidade e deixam de estimular esse exercício nos seus educandos quando aceitam passivamente que os conteúdos dos livros didáticos são de fato fidedignos e genuínos conhecimentos, ou seja, os únicos. Eles afirmam que

> *"O livro didático não funciona em sala de aula como um instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão de conhecimento, mas como modelo – padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade. Nesse sentido, os livros parecem estar modelando os professores. O conteúdo ideológico do livro é absorvido pelo professor e repassado ao aluno de forma acrítica e não distanciada" (FREITAG, MOTTA, COSTA, 1989, p.111).*

Essa afirmação nos coloca diante de alguns problemas quanto ao uso dos livros didáticos e dos compêndios produzidos pela imprensa escolar quando assumem o papel de depositores de verdades incontestáveis. Para nós, o uso desses materiais sem o acuro exaustivo sobre os motivos da seleção dos conteúdos e o contexto histórico específico, tem servido para a estereotipação da população negra, pois ancorados por conselhos e corpos editoriais comprometidos com a ideologia de que os conhecimentos provindos da Europa são os únicos e os adequados para a educação brasileira, vem silenciando outras vozes, vozes essas que pretendem rever os discursos oficiais fazendo-se outras possíveis leituras sobre os processos políticos, sociais, históricos, pedagógicos e filosóficos de construção da nação brasileira.

A importância pedagógica do livro didático, em grande parte, tem se voltado para as questões ligadas às diferenças socioeconômicas, pois segundo Bárbara FREITAG, Valéria MOTTA e Wanderly da COSTA (1989), houvera a tendência de se privilegiar a distribuição de livros descartáveis para as populações mais vulneráveis a fim de acelerar o processo de

alfabetização dessas crianças[21]. Essa aceleração está ligada a efetivação de projetos tendenciosos que objetiva a manutenção das desigualdades sociais e raciais.

Os conteúdos jamais são transmitidos de forma que sejam problematizáveis pelos alunos, pois o embasamento teórico de exaustão de uma questão, observável por diversos ângulos, esbarra desde o despreparo do professor, até fatores ligados ao próprio calendário escolar, pois este muda constantemente em virtude da falta de insumos para a educação. Toda essa situação recai diretamente sobre a população negra, pois são os mais sub-representados nessas produções.

Dessa maneira, os mais carentes de recursos socioeconômicos, os negros, recebem um grande número de cartilhas que buscam o aprendizado, a obediência e a manutenção do *status quo* das elites brancas com traços culturais e fenotípicos europeus. Essa pedagogia considera a criança negra como uma tabula rasa, sem educação familiar, justamente por entender o meio cultural onde vivem essas famílias como inadequados para uma ampla sociabilidade.

Cabe ressaltar que, segundo pesquisas de HEYNEMAN (1980), o acesso aos livros didáticos teria o poder de causar um desempenho positivo na educação de muitos jovens em países da América Latina. Mas segundo João Batista OLIVEIRA, Sônia Dantas GUIMARÃES e Helena Maria BOMÉNY (1984), esse estudo desconsiderou diferenças socioeconômicas dentro dos próprios países, pois homogeneizou a população e as diferentes formas e fontes de educação, pois os insumos para todas as instâncias escolares não são uniformes. Fator esse que, segundo os autores, é questionado pelo banco mundial que, afirma que o estado de pobreza dos países não alteraria a qualidade da educação se não fossem os baixos investimentos em quantidade e qualidade de insumos, caso do próprio livro didático.

O que está sendo dito é que as diferentes redes de ensino público possuam a seus dispores receitas diferentes. Estas receitas influenciam diretamente no nível de educação que se tem em cada escola. As escolas federais atrairiam professores, supostamente, com melhor nível de formação do que as redes estaduais e municipais de ensino, observável pela forma de ingresso, que mesmo meritocrática e perversa privilegiam outras características diferentes da avaliação escrita (a prova). Além disso, as condições de trabalho, os salários pagos e os planos de carreira seriam fatores relevantes a serem observados quanto aos impactos no fazer educativo em cada uma dessas esferas.

O livro didático não pode ser visto de forma deslocada de outros dispositivos que influenciam no processo ensino aprendizagem, bem como todos e quaisquer dispositivos, em separado merecem questionamentos quanto à qualidade, pois o discurso da qualidade deve estar sempre acompanhado pelas perguntas: O que é qualidade? Sob que perspectiva alguma coisa pode ser considerada melhor que outra? Existe consenso no que seja qualidade? Para

[21] Segundo Bárbara Freitag, Valéria Motta e Wanderly da Costa (1989), os livros descartáveis são aqueles que reúnem os cadernos de textos e exercícios em um só livro, são produzidos com material de má qualidade e possui baixa durabilidade.

quem é destinado o que foi considerado de melhor qualidade? Com que finalidade? Certamente, se essas perguntas fossem constantes nas escolas brasileiras os livros didáticos e paradidáticos seriam mais questionados e não serviriam como fonte única de conhecimentos.

Justamente através dessa afirmação, as atenções se voltam para os livros paradidáticos. Esses livros, geralmente, são aqueles destinados ao aprofundamento de temas que tangenciam o que preconiza o currículo da instituição. Atuando como temas transversais são utilizados para o fortalecimento da aprendizagem do conteúdo que se pretende ensinar. Nesse sentido, o livro paradidático:

> *"Reúne obras bastante diferentes que têm por função resumir, intensificar ou aprofundar o conteúdo educativo transmitido pela instituição escolar. Auxiliares facultativos da aprendizagem, essas publicações, cuja produção não parou de se diversificar e cuja difusão não parou de se intensificar nos quinze últimos anos, apresentam quase sempre uma divisão precisa do nível ao qual são destinadas. Elas são concebidas para utilização individual, essencialmente em casa: são obras de revisão ou para recuperação, as antologias de temas ou pontos de concursos e exames (em geral corrigidos), cadernos de férias etc., cuja aquisição é deixada à iniciativa dos alunos ou de suas famílias" (BATISTA apud CHOPPIN, 2009, p.51).*

Cabe observar que os livros paradidáticos são, em geral, aqueles de literatura infanto-juvenil, pois na maioria dos casos são obras destinadas às crianças e/ou jovens (BATISTA, 2009) e que, por esse motivo, têm a escola como seu principal mercado. Essas obras são escolhidas por uma série de critérios que levam em conta o nível cognitivo dos educandos que deles farão uso, pois é preponderante entender que as diferentes fases de apreensão subjetiva desse público (baseado em métodos psicológicos) caracterizam as etapas subsequentes na utilização dos conteúdos, para que não se perca o sentido pedagógico de auxiliar no processo ensino / aprendizagem.

De acordo com o que acabamos de afirmar, seria plausível identificar os livros paradidáticos como didáticos? Se levarmos em consideração que são utilizáveis no intuito de acelerar o processo ensino/aprendizagem através de seus conteúdos os vinculando com aqueles determinados como principais, são sim didáticos. Mas como não se destinam exclusivamente à escola, e não possuem características como caderno de exercícios, edição do professor, proposta de leituras complementares e etc. os livros paradidáticos são aqueles que se atém a um tema especifico que, muito comumente, é apresentado de forma ficcional, por isso não é livro didático. A destinação e o uso de cada modelo de livro são preponderantes para definir o que seja livro didático e livro paradidático, mas em sala de aula o uso sempre visa a um fim didático.

Os livros didáticos se destinam exclusivamente à escola, pois são produções encomendadas para auxiliar o professor no processo ensino / aprendizagem, possui características diferentes de outros gêneros literários, pois ali estão contidos conhecimentos mais gerais com a função pedagógica de preparar o educando para a ampla socialização. Já os paradidáticos são aqueles que não são feitos exclusivamente para a instituição escolar, e

podem ser encontrados facilmente em qualquer prateleira de livraria. Mesmo assim, sua utilização como auxilio pedagógico nem sempre passa pelo crivo de outras esferas da sociedade senão a da própria escola, pois juntamente com os professores, recomendam qual o paradidático será utilizado no ano letivo. Seu uso é obrigatório.

Os livros paradidáticos são produzidos de modo a articular os conhecimentos que devem ser apreendidos/ensinados de maneira mais simples e cotidiana, ou seja, mais próxima da realidade corriqueira dos educandos. Ainda que haja diferenças quanto ao método pedagógico empregado, os paradidáticos ao longo de muitos anos pouco têm se diferido dos didáticos, pois conforme mostram os estudos de Ana Célia SILVA (1995, 2003 e 2005), a representação dos negros nessas literaturas tem sido feito de forma insatisfatória devido ao alto grau de estereotipação.

Entretanto, método mais simples de articular os conhecimentos a serem ensinados, é pedagogicamente aplicado a partir do behaviorismo, que tem como característica geral, o estímulo resposta, ou seja, os educandos são estimulados a darem respostas previsíveis (corretas) sobre determinados conhecimentos específicos através do condicionamento. O acesso às novas etapas de aprendizagem estará ligado à absorção daquilo que foi treinado.

Lembramos que o psicólogo behaviorista estadunidense Burrhus Frederic Skinner (1904 – 1990), construiu um behaviorismo bastante poderoso seguido por diversos adeptos, caso da educação brasileira. Sua teoria era bastante operacional e avessa às questões hipotéticas e/ou implícitas. A representação social de diferentes indivíduos é feita em torno de um saber total sobre o outro (por parte dos autores), o não levantamento de hipóteses, dúvidas e questionamentos acerca do devir de cada um deles os fixam em estereótipos que podem ser absorvidos pelos educandos como uma apreensão total daquilo que seja preponderante apreender sobre. Segundo a concepção behaviorista de Skinner, “qualquer coisa é um reforço quando aumenta a probabilidade de uma resposta anterior” (WERTHEIMER, 1978, p.159).

SILVA (2003), em seus estudos, analisou a representação do negro em vários livros infantis durante as décadas de 1990 e 2000. Ela elencou uma série de produções que veiculam conhecimentos e imagens estereotipadas acerca dos negros. A partir dessas constatações, a autora chega à conclusão de que muitas produções dos livros infantis utilizados em escolas básicas brasileiras trazem algum estereótipo vinculado à população negra, e a absorção de estigmas ali inscritos pelos alunos negros e não negros acabam por contribuir para o enraizamento de sentimentos preconceituosos em relação à estética e à cultura negra, pois os livros têm servido como reforço de uma caracterização estereotipada das noções do ser negro segundo teorias racistas. Ela afirma que:

> *“A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que o negro internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do branco, tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do individuo estereotipado positivamente e de seus valores, tidos como bons e perfeitos” (SILVA, 2003. p.18).*

Contudo, não pretendemos apenas apresentar e discutir os conteúdos, pois os negros e seus órgãos representativos também foram alijados do processo de editoração e de política de adoção dessas literaturas. É preciso questionar porque que os autores negros que desejavam democratizar o conhecimento acerca da cultura afro-brasileira não tiveram espaço nas produções dos livros didáticos, bem como nas comissões responsáveis para adoção de livros didáticos no Brasil, no início contou com a presença de poucos especialistas em livros didáticos, e essas comissões não contaram com nenhum intelectual negro de peso daquela época.

Nossa hipótese é a de que os negros no mercado editorial brasileiro continuaram como objetos e não sujeitos de sua própria história, se suas produções quase não foram consideradas pelas grandes editoras e suas demandas não foram atendidas. É preciso interrogar se da mesma maneira que os abolicionistas, os responsáveis pela educação desse país ditaram as regras de como se deveriam elencar os conteúdos dos livros didáticos, eles se ocuparam da missão de buscar a unidade nacional baseada no *ethos* europeu. Para isso visamos elencar os elementos para enegrecer o currículo educacional ou adotar diferentes pontos de vista dos oficiais, evitando sua exclusão dos processos educacionais.

II.2 – A Política dos Livros Didáticos e Paradidáticos: Onde Estiveram os Negros Nessa História?

O caminho que percorremos até aqui nos guiou na direção do desvelamento de algumas questões que a sociedade, de maneira geral, não é levada a fazer e, por esse motivo, passam despercebidas pela maioria dos professores, educandos e seus pais, que depositam toda sua confiança, de aprendizado satisfatório para uma ampla socialização, nos ensinamentos ancorados em livros didáticos. O livro didático tem servido como uma “âncora” para os momentos mais complicados e de dúvida frente a conteúdos de difícil absorção no processo ensino / aprendizagem.

Mas afinal, quem é responsável pelos conteúdos dos livros didáticos no Brasil? De acordo com o que viemos demonstrando ao longo de nossa escrita, evidencia-se que o poder hegemônico foi o irradiador de suas ideologias nessa mídia. Nesse sentido, entendemos que os interesses de pequenos grupos se materializaram nos livros didáticos, vários acordos institucionais também fizeram emergir um complexo emaranhado de interesses particulares. Por esse motivo, sempre sobressaiu aquilo que preconizava o poder hegemônico e se sua maneira de socialização leva à desmobilização das classes subalternas, feita através da incorporação de modelos não condizentes com seus cotidianos.

A política do livro didático, no Brasil, surge através de decretos e leis que se iniciaram com o processo mais amplo de educação a partir da década de 1930. Evidente que antes dessa década se utilizavam livros no Brasil e que se extraiam dos livros verdades universais, ou aquelas que se deveriam levar em conta para um amplo processo de socialização e

formação de um povo. O Brasil nem sempre possuiu uma política estatal de seleção e adoção de livros como elemento crucial no processo de ensino aprendizagem em instituições escolares.

De acordo com Alessandra EL FAR (2006), a leitura está presente no Brasil desde a colônia, mas de maneira restrita, pois se temiam conteúdos que viessem a propagar ideias a fim de mobilizar algum levante contra a família real. No mundo, as diferentes mídias impressas deixavam de ser privilégio de poucos para se popularizarem através da invenção de tipos móveis de impressão. Na Europa, o acesso à leitura era menos restrita, muitos populares tinham acesso a panfletos, jornais e literaturas.

No século XVIII, muitos eruditos da igreja e da sociedade em geral, buscaram intensificar um processo de desburocratização da máquina administrativa que censurava e / ou limitava o acesso e a aquisição de livros importados (EL FAR, 2006). Importante observar que o século XVIII (como apresentado no primeiro capítulo) é um século de intensificação das teorias racialistas, pois os pensadores do iluminismo buscavam explicações racionais sobre os seres humanos, hierarquizando-os de acordo com critérios que eles próprios julgavam científicos.

A aquisição desses livros pelos eruditos afiliados a instituições de poder hegemônico como a igreja católica serviria de base teórica para a importação do modelo europeu de conceber as relações sociais a serem empreendidas no Brasil. Até mesmo os movimentos de contestação ao sistema vigente eram feitos com base nos modelos europeus de se conceber outras formas de ruptura a antigos sistemas, esse foi o caso da inconfidência mineira, que pregava a ruptura com o poder português nos moldes dos iluministas franceses[22].

Observa-se que a igreja tinha total credibilidade e força de determinar sobre o processo de implementação de valores e regras sociais. Aqueles desqualificados segundo o processo de hierarquização social, não recebiam instrução formal sob o medo de se tornarem contestadores dos modelos importados e se revoltarem contra o sistema castrador do período, sistema esse que era mantido sob a égide do patriarcado e do escravismo. EL FAR (2006) observa sobre a situação da mulher na sociedade e sobre as possibilidades de alfabetização ensejadas pela igreja. Ela afirma que:

> *"Por conta de rígidas regras morais da época, que reservaram à mulher somente o espaço doméstico, pais e maridos cientes de sua autoridade patriarcal costumavam proibir a elas o acesso à educação. Nesse cenário, eram raras as mulheres que sabiam ler e escrever com fluência. Já na atmosfera religiosa, esse quadro era bem mais animador. Tanto nos conventos quanto nas casas de acolhimento, que abrigavam moças solteiras, viúvas, representantes da nobreza ou mesmo de camadas menos favorecidas, a grande maioria das reclusas aprendia teologia, preces, biografias de santos, filosofia, letras, boa conduta, dentre várias outras disciplinas que acabavam por aproximá-las da experiência da leitura e da escrita" (EL FAR, 2006, p.14).*

[22] Os levantes escravistas se diferiam dessa lógica, pois os escravos sequer eram alfabetizados segundo o sistema de leitura e escrita do modelo da língua portuguesa.

Que mulheres eram essas? Em primeiro lugar é de grande importância entender que a igreja católica foi o pilar para o processo colonizador, discursando que a fé no Deus de Jesus Cristo deveria levar a conversão da fé cristã a todos os seres humanos da terra, mesmo contra sua própria vontade (RAMOSE, 2011). Em segundo, é importante localizar de que mulher se fala, pois não era qualquer mulher acolhida pela igreja para instruções de regras de conduta e de letramento. E em terceiro lugar, não era qualquer mulher que tinha um convívio social e familiar mais amplo, cujo marido, filho e pais se faziam presente. Portanto, se trata de mulheres brancas.

Mesmo sem uma política de triagem de conteúdos a serem ensinados, já havia a seleção de quem deveria ser fortalecido pela instrução de conteúdos formais na direção de se tornarem agentes propagadores de uma ordem hierarquicamente estabelecida pelas instituições formais. Por outro lado, mesmo aqueles que não tinham contato mais ampliado com a formalidade da cultura dita erudita também se organizavam de outra maneira, com outra lógica.

O *ethos* a ser seguido as instâncias de poder já se estabeleceu durante muitos anos, restava encontrar meios de torná-lo massificado de maneira que os elementos exógenos a ele fossem silenciados ou simplesmente inexistente. A chegada da família real para o Rio de Janeiro marca um interessante episódio na intensificação da leitura no Brasil, pois D. João VI foi o monarca que trouxe a biblioteca mais importante de Portugal para o Brasil, a Real Biblioteca. Nesse mesmo período, o texto impresso (mais especificamente o livro) cresceu vultuosamente para os padrões da época. Foi um movimento importante para a civilização do país (EL FAR, 2006).

No período descrito acima, muito dos livreiros estrangeiros estabeleciam negócios vendendo variadas literaturas para a população que aqui vivia. É importante a contextualização histórica desses fatos quando nos referimos à população, pois restaria saber quem eram essas pessoas que poderiam ou interessariam obter essas literaturas, pois frente ao estado de barbárie contra a vida dos negros escravizados é difícil supor que havia a preocupação em conceder instrução aos cativos. Diante disso, privado de qualquer tipo de civilidade senão a mediada pelo seu senhor, o negro escravizado precisaria desenvolver outras maneiras de exercitar seu intelecto, fora da formalidade necessária para se ler e entender o que traziam os livros[23].

Evidente que houve diversas estratégias de disseminação do hábito da leitura no país, seleções daquilo que deveria ser lido pelas classes menos abastadas foram empreendidas pelos governos centrais, mas somente após o processo de ampla escolarização se pode pensar modelos pedagógicos e seus conteúdos. É na esteira desse pensamento que a partir

[23] Não desconsideramos as possibilidades de negros obterem livros e se enquadrar no sistema formal das relações sociais, mas estamos falando de uma forma generalizada de tratamento ao ser negro, pois mesmo que algum escravocrata se ocupasse na instrução de negros através dos livros. Isso serviria como experimento ou um ato isolado de pouca possibilidade de potência de organização grupal por parte dos negros.

da década de 1930 foi preponderante na política do livro didático, pois somente nessa década foi lançado o primeiro planejamento para implantação dessa ferramenta pedagógica no sentido ampliado, ou seja, no âmbito da escolha dos conteúdos, do orçamento e da forma dos livros.

De acordo com Bárbara FREITAG, Valéria MOTTA e Wanderly da COSTA (1989), o ano de 1937 foi crucial para a consolidação de políticas que viabilizam obras de interesses educacionais e culturais em âmbito escolar. Foi criado um órgão responsável pela articulação com instituições que contribuíssem com a divulgação, produção e distribuição dos livros didáticos. Esse órgão se chamava INL (Instituto Nacional do Livro). As autoras afirmam que o decreto de lei número 1.006 de 30/12/1938 definiram pela primeira vez o que seria livro didático no Brasil.

> *"Art. 2º, § 1º - Compêndio são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares: 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro d classe, manual, livro didático" (OLIVEIRA apud FREITAG, MOTTA e COSTA, 1989, p.12-13).*

De acordo com essa perspectiva, podemos dizer que a preocupação em estabelecer uma conceituação de cada elemento constitutivo do processo ensino/ aprendizagem estava presente e tinha uma clara intenção, a de assegurar que nada fugiria do controle conceitual assegurada pela lei. É dessa maneira que se é criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que, em tempos de estabilização política getulista, tinha a função de controle ideológico sobre o que se produzia em termos de conhecimento e quais aqueles que melhor se enquadravam no tipo de educação que se queria que o povo tivesse.

Essa comissão era formada por sete membros escolhidos pelo governo central. Sem nenhum conhecimento técnico pedagógico, esses membros escolhiam os livros somente de acordo com a ideologia a que eles serviam. De acordo com FREITAG, MOTTA e COSTA (1989), o artigo 20 desse decreto possuía onze pontos nodais que poderiam inviabilizar a autorização quanto à utilização de livros didáticos, mas somente cinco representam questões voltadas a problemas didáticos.

Mais uma vez isso mostra a intenção do governo ao tratar das questões educacionais, mostra também seu próprio contrassenso, pois se não se preocupava com questões pedagógicas como poderia fazer com que os conteúdos políticos ideológicos fossem apreendidos satisfatoriamente pelos educandos em posse dos livros? Certamente, o que estava em jogo era a esperança de que esses conteúdos fossem apreendidos de maneira unívoca, sem que houvesse questionamentos, ou seja, o desejo era que todos os educandos e educadores fossem subservientes a ideologia outorgada pelo governo (o ministro da educação no referido período se chamava Gustavo Capanema).

Nos anos de 1960, época do regime militar, acordos entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e o governo estadunidense são assinados fazendo emergir a Comissão

do Livro Técnico e Didático (COLTED). A função desses acordos era, em linhas gerais, trazer uma cooperação entre Brasil e Estados Unidos da América no sentido de amplificar a distribuição gratuita de livros didáticos que faria crescer o acervo das bibliotecas escolares. Além disso, havia o desejo de fomentar cursos de formação de professores e instrutores educacionais em vários níveis e repartições em esferas estaduais, municipais e federais de educação (FREITAG, MOTTA e COSTA, 1989).

Importante perceber que nos dois períodos da história do Brasil, os movimentos negros estavam afastados de quaisquer espaços de decisão política, até mesmo pelo caráter repressivo inerente a esses governos. Esses movimentos, geralmente, reivindicavam melhorias nas condições educacionais, entendendo que o negro se fortaleceria com a absorção de conteúdos escolares para competir em "pé de igualdade" com a população branca. Havia a crença de que a educação seria uma forte e eficaz ferramenta para ascensão social do negro. MUNANGA (2004) afirma que a dificuldade na criação de uma terceira margem, uma pedagogia diferenciada da ofertada pelo estado, viabilizou um processo de maior desqualificação dos métodos africanizados, pois ao aceitarem a pedagogia paradigmática como única e legítima fonte de saber, já se abriria mão de outras maneiras diferentes das oficiais de se pensar educação. MUNANGA (2004) descreve da seguinte maneira:

> *"Todos escolheram a escola e a educação como campo de batalha. Pensavam eles que o racismo, filho da ignorância, terminaria graças à tolerância proporcionada pela educação. Corolário: era o negro, vítima designada pelo racismo, que devia se transformar para merecer a aceitação pelos brancos. Por isso, ele devia renunciar a viver na promiscuidade, na preguiça e na autodestruição. Resumidamente, a educação, a formação e a assimilação do modelo branco forneceriam as chaves da integração. Até o branco mais limitado não hesitaria em abrir a porta ao negro qualificado, culto e virtuoso. A maioria desses movimentos organizava intensivas campanhas de educação, dando ênfase ao bom comportamento na sociedade. Alguns fizeram até publicidade de cosméticos destinados a alisar o cabelo e excluírem do meio cultural negro qualquer manifestação africana considerada inferior. A referência era o modelo proposto pela sociedade dominante, isto é, branca. Daí a ambiguidade desses movimentos que, embora, protestassem contra os preconceitos raciais e as práticas discriminatórias, alimentaram sentimentos de inferioridade perante sua identidade cultural de origem africana" (MUNANGA, 2004, p.92).*

A citação explicita que a escolha por modelos universais não contemplou as especificidades negras no campo da educação. Nesse sentido, pode-se afirmar que os movimentos negros foram ludibriados por não terem tido espaço para disputar, com maior efetividade, arenas políticas ou critérios de produções editoriais nas quais poderiam ser mais efetivos em relação às questões raciais. No capítulo anterior, vimos através de GUIMARÃES (2002), como se materializou o mito da democracia racial, pois se era necessário aceitar algumas tutelas da esfera central para que não desaparecessem organizações negras, para isso só precisavam "fazer vistas grossas" para os problemas de cunho racial.

Em 1971, a COLTED se extingue, dando lugar a um novo programa do governo, era o PLDI (Programa do Livro Didático), que surgiu a partir da demanda aventada pela criação de

um órgão subordinado ao MEC chamado de FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar) que não mais estaria à frente da seleção de livros didáticos escolares. Cabe observar que o órgão central era o INL (Instituto Nacional do Livro) e todos os órgãos possuíam subordinação do MEC.

Esses órgãos possuíam funções específicas inerentes ao livro didático, ou seja, eram os membros e consultores desses órgãos os responsáveis pela produção editorial, pelos programas do livro didático, pelos acordos e cooperações com outros órgãos institucionais da sociedade civil e pela distribuição e produção desses livros (FREITAG, MOTTA e COSTA, 1989). Toda carga subjetiva que um livro didático carrega, desde o processo de produção material até a escolha de imagens e textos, passaria pelo crivo dos membros e consultores desses programas.

Não temos informações sobre os membros desses programas, mas podemos supor que nenhum deles teria algum tipo de preocupação com a questão racial e da maneira que o negro era representado, ou estavam preocupados, justamente com o inverso, estariam eles preocupados em manter uma imagem negativa da população negra na conservação do *status quo* da elite branca patrimonialista brasileira. Uma crítica que nos é cabível fazer é em relação às obras de Monteiro Lobato que, ainda, fazem parte do arsenal paradidático disponível e recomendado a professores como ferramenta no processo de ensino/aprendizagem.

Evidente que os professores eram compelidos à utilização de uma literatura infanto-juvenil clássica, caso das obras de Monteiro Lobato. Só recentemente se houve uma intensa análise das obras de Monteiro sob a perspectiva etnicorracial, que chegou à conclusão de elementos de cunho racista em suas obras e que elas não condizem com a realidade de um país que se pretende democrático. Por que isso não havia sido denunciado antes por essas comissões? Por que esses programas não julgaram improcedentes as obras de Monteiro Lobato? Será que não havia outras literaturas (e outros literatos) infanto-juvenis que abordassem as temáticas inerentes ao cotidiano da diversidade racial brasileira sob outra perspectiva?

Monteiro Lobato está no hall dos *best-sellers*, pois ele é um autor de grandes vendagens e de grande mídia (vide a nova editoração de suas obras impressas e a versão televisiva da obra O Sítio do Pica-Pau Amarelo pelas organizações Globo de televisão). Alessandra EL FAR (2006) afirma que algumas editoras buscam facilitar o processo de intensificação da leitura no Brasil através da vendagem de autores e suas obras clássicas em versões mais baratas e corriqueiras, é o caso do livro de bolso. “A ideia é proporcionar aos consumidores uma opção mais em conta dos clássicos, das leituras obrigatórias nas escolas e no vestibular, e de alguns títulos, e temas de grande interesse” (EL FAR, 2006, p.53).

EL FAR (2006) afirma que esta iniciativa é fruto de um longo trabalho iniciado com a vinda de livreiros estrangeiros para o Brasil, pois estes tinham como meta a sofisticação da

leitura dando um caráter menos formal e mais atraente, com menor tamanho, peso e com ilustrações “bem- humoradas”. Os livros deixariam de ser exclusividade para homens “refinados” e “acadêmicos” para se tornar parte do cotidiano do povo brasileiro. O povo poderia fazer suas leituras em qualquer espaço, praças, cafés, transportes públicos e etc., isso serviria para descaracterizar a leitura como algo estritamente voltada ao lar, escolas ou bibliotecas.

Essas produções “bem- humoradas” de Monteiro Lobato são novamente editadas e possuem grande vendagem entre várias camadas da população, pois com a nova lógica de editoração dessas obras, o custo diminui melhorando o acesso dos menos abastados. Novos locais de venda desses livros também viabilizam uma melhor aquisição, pois o número de livrarias no Brasil ainda é muito baixo, se concentrado em grandes capitais e/ou cidades, geralmente no sul e sudeste[24]. Daí a iniciativa de colocar como ponto de venda desses livros, nas bancas de jornal ou em pequenas lojas, em pontos de metrôs e trens em todo o país.

De acordo com EL FAR (2006), a editora Companhia das Letras criou uma coleção chamada Companhia de Bolsa, inspirada na coleção de mais de quatrocentos e cinquenta livros da série Pocket da editora L&PM. Segundo eles, com o intuito de facilitar o acesso dos leitores a títulos de “relevância cultural” e de “grande identificação com o público” (EL FAR, 2006, p.54). Mas isso não é algo novo, a mesma autora explica que:

> *“É interessante acompanhar o crescimento contínuo dos índices de venda dos best-sellers. Na década de 1920, vários livros da editora de Benjamim Costallat conseguiram atingir a meta dos 15 mil exemplares vendidos. Naquele mesmo período, em São Paulo, Monteiro Lobato conquistou também grandes feitos com as histórias de Narizinho” (EL FAR, 2006, p.57).*

Mais uma vez, estamos diante do dilema: Por que será que Monteiro Lobato foi tão agraciado pela grande mídia e pela crítica literária tendo sua obra um *status* de *best-seller* até os dias de hoje? Não havia outros autores competentes para ter suas obras elevadas ao mesmo nível de Lobato? Certamente, os acordos políticos entre grupos hegemônicos que servem a ideologias pautadas em um modelo carcomido no qual o negro deveria ser estereotipado e não sujeito de sua história encontrou na obra de Monteiro Lobato o aparato necessário para o controle ideológico racista da nação.

Para nós, a perpetuação da obra de Monteiro Lobato e, hoje em dia, as de Ziraldo, como célebres histórias que se adequam para crianças, jovens e adultos como símbolo de uma vigorosa literatura infanto-juvenil brasileira, inviabiliza a emersão de novos atores sociais, mais sofisticados e comprometidos com uma literatura antirracista, despida dos estigmas que qualquer tipo preconceito possa causar no público leitor. Autores como Ana Célia SILVA (1995, 2003 e 2005) identificam em livros didáticos e paradidáticos, erigidos como paradigmáticos

[24] O aumento no acesso à internet facilita a obtenção de livros através dos sites das próprias editoras ou de sebos virtuais, como é o caso do site Estante Virtual. No entanto, presencialmente, a dificuldade de obtenção de livros que estejam fora da lógica de mercado dos best-sellers é uma grande realidade, pois em municípios onde não haja centros universitários dificilmente encontraremos livrarias ou sebos.

para as escolas, várias frases e imagens racistas contra negros e indígenas e apontam como solução a ressignificação dessas obras.

Acreditamos que a ressignificação de obras que contenham conteúdos racistas e que veiculam pré-conceitos de várias ordens acabam por contribuir para o *status* do autor racista. Para nós, o mercado editorial e os programas de avaliação de conteúdos dos livros didáticos deveriam ser o foco no campo de disputa dos movimentos sociais negros. FREITAG, MOTTA e COSTA (1989) elencam diversos órgãos criados no intuito de questionar as políticas educacionais que abrangem as políticas do livro didático. É o caso da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), criada em abril de 1983 pela Lei 7.091.

Os questionadores dessas políticas eram institucionalizados dentro de uma seara oficial, ou seja, a maioria dos membros fazia parte de outros órgãos governamentais. FREITAG, MOTTA e COSTA (1989) apresentam os contestadores das políticas dos livros didáticos.

> *"Essas críticas foram periodicamente apresentadas ao próprio presidente da FAE, nas reuniões do comitê de consultores para a Área Didático-Pedagógica, criado em 1984 e composto por cientistas e políticos das mais distintas áreas (Antônio de Souza Teixeira Júnior / FUNDEC – São Paulo, Bárbara Freitag / UNB – Brasília, Célio Cunha / CNPq – Brasília, Cláudio de Moura Castro / IPEA – Brasília, João Batista Araújo e Oliveira / CEDEC – Brasília, Maria Amélia Goldberg / Fundação do Livro Escolar – São Paulo e presidente da FAE e diretor do programa do livro didático). A este comitê caberia:*
> *"I – orientar a presidência da FAE sobre a política e os planos da instituição;*
> *II – apreciar o plano anual e o relatório de atividades da FAE;*
> *III – subsidiar a formulação das políticas e diretrizes para a área didático pedagógica;*
> *IV – propor a realização de estudos e pesquisas na área do livro didático e material institucional, bem como avaliar a qualidade das propostas apresentadas para financiamento, pela FAE, e os seus resultados; (...)*
> *VI – propor medidas que contribuam para o aprimoramento da qualidade dos livros didáticos e materiais escolares etc." (cf. carta ofício 662 de 09/11/84, dirigida aos membros nomeados do comitê)". (FREITAG, MOTTA E COSTA, 1989, p.17).*

É importante perceber que, em primeiro lugar, os membros desse comitê estão concentrados em dois grandes polos de efervescência político ideológico, São Paulo e Brasília. Eles teriam a missão de formular diretrizes educacionais para o resto do país, pois é um país de grande extensão territorial e de gigantesca heterogeneidade cultural. Esses membros estavam institucionalizados em órgãos onde os cargos são acessíveis através de nomeação ou concurso público, pressupondo um processo meritocrático onde somente aqueles que estivessem minimamente preparados dentro de uma seara específica de desenvolvimento educacional em nível superior pudessem concorrer a um cargo.

Nesse sentido, conclui-se que as políticas de análise, editoração e produção de livros didáticos no Brasil contemporâneo é privilégio de poucos que atingem o nível acadêmico ou possui afiliação as ideologias que permeiam o desejo de modelar e constituir um povo moderno e bem-educado, seguindo o *ethos* europeu, mas com características únicas de um país

racialmente democrático, pela inexistência de ódio racial por se tratar de uma nação mestiça. Esse apanágio conceitual, talvez, tenha sido o maior entrave encontrado por organizações negras que almejavam disputar o mercado editorial ou fazer com que temas relativos à questão afro-brasileira fossem analisados mais cuidadosamente pelos planos nacionais que se ocupavam em regular as políticas dos livros didáticos.

II.3 – Os Negros e os Livros Didáticos e Paradidáticos na República Democrática Brasileira: Alguma Coisa Mudou com a Nova Política do Livro Didático?

Na parte anterior, vimos que diversos programas do livro didático com suas comissões de avaliação, de compra, distribuição, editoração e produção de livros didáticos fizeram parte da preocupação do Ministério da Educação de cada governo na história do Brasil. Vimos, também, que na história da leitura no Brasil, a elite foi escolarizada antes dos estratos mais baixos da sociedade que ficaram somente com a missão de apreender os valores designados a eles no processo de escolarização sem serem estimulados à criticidade desses conteúdos[25].

Os diversos planos que os governos desenvolveram para a política dos livros didáticos não contaram com a colaboração de organizações e movimentos sociais na revisão e seleção de conteúdos, mostrando total arrogância e controle sobre a população, que deveria aceitar calada aquilo que lhes fosse ofertado para se alfabetizar. Em muitos anos de ditadura nunca havia sido discutido nesses planos, estratégias que desenvolvessem novos métodos pedagógicos a fim de estimular a criticidade dos educandos, tampouco havia o interesse de ressignificar a imagem da população negra nessas obras.

Muitas vozes foram silenciadas nesse processo, ótimos literatos não saíram do anonimato e não tiveram suas obras utilizadas em nenhuma instância da sociedade, quiçá nas escolas com as obras paradidáticas. Certamente, isso se deve a desconfiança e ao medo de uma ampla socialização de negros e pobres condicionada pelo racismo. O medo da multidão fez com que alguns poucos escritores e acadêmicos brancos fossem eleitos os responsáveis para conduzir o *ethos* da nação. Nessa esteira também estão as editoras, pois esse mercado também ficou restrito a poucos grupos e organizações que lucravam produzindo os livros que alfabetizaria o povo brasileiro.

Nesse sentido, procede-se saber quem determina os conteúdos dos livros didáticos, quem seleciona o público a que se destina e quais os critérios para formar esse público. É importante, também, saber por que aquele texto existe, se ele foi encomendado para um devido fim e quais os processos de editoração e venda, além, é claro, de saber quem o encomendou. Em todas as fases desse processo se é empregado sujeitos. Quem são esses sujeitos? De onde vieram? Estão comprometidos com alguma ideologia?

---

[25] É importante situar o leitor que nas duas partes anteriores a esta não tratou de casos especificamente contemporâneos no que diz respeito às políticas de livros didáticos.

Concordamos com Kazumi Munakata (2007), quando, em outras palavras, ele afirma que o livro didático constitui a gênese de muitos fazeres e saberes sociais, pois se os homens se alfabetizam e se escolarizam por meio dos livros didáticos, eles criam uma condicionalidade ao livro na construção do conhecimento[26]. Por esse motivo, afirmamos ser de extrema necessidade compreender os processos de produção.

> *"Constituindo-se em poderosos "instrumentos culturais de primeira ordem", os livros didáticos, ao lado dos meios de comunicação de massa, constroem uma "base para a criação de um consenso cultural mínimo que assegure a vertebração social", a "integração da comunidade". Para examiná-los é preciso não apenas a elucidação de seus conteúdos, mas também dos procedimentos de sua produção, difusão, circulação, escolha e aquisição" (MUNAKATA, 2007, p.138).*

O país se redemocratizava com as campanhas das *diretas já* no ano de 1983. Mas somente a partir do ano de 1985, com as eleições diretas para presidente e o fim da ditadura militar o Brasil passou a se considerar novamente como um país democrático. Um ano antes desse momento histórico da nação, um estudo mostra a insatisfação com a centralidade de órgãos federais na política do livro didático. A pesquisa, segundo FREITAG, MOTTA e COSTA (1989), apontava para a vulnerabilidade à corrupção e às prevaricações de editoras favorecidas em processos de licitação, além disso, o medo na utilização de livros didáticos como materiais de campanha política e de favoritismos de poderes locais.

Nesse sentido, o estudo, segundo (OLIVEIRA *apud* FREITAG, MOTTA e COSTA, 1989), toma partido da descentralização do livro didático, pois sugere a regionalização das decisões, ou seja, as escolas (diretores, professores, pais e alunos), mediadas pelos estados e municípios, teriam autonomia na escolha dos livros que adotariam. Contudo, outros estudos apontaram para o temor de desnível da educação causado pelas desigualdades existentes. O argumento era o de que a escolarização seria o vetor principal no processo de ampla socialização da criança. A educação possibilitaria a abolição de fronteiras simbólicas entre comunidades tradicionais, favelas, comunidades rurais e o meio urbano. Somente um sistema unificado de conteúdos seria capaz de abolir essas fronteiras de maneira uniforme e satisfatória para toda a nação.

O discurso da qualidade dos livros didáticos permeiam todas as reinvindicações feitas em torno da disputa entre grupos antagônicos (comissões e comitês de avaliação dos livros didáticos) por legitimidade para produzi-los, distribuí-los e gerenciá-los. Concordamos com MUNAKATA (2007) quanto às funções latentes dos livros didáticos, pois ao citar a obra de Gimeno SACRISTÁN (S/d), Munakata, concorda que o livro didático está comprometido com alguma visão de mundo ou serve a alguma ideologia específica.

> *"Por de trás do "texto" (livros, materiais, suportes vários), há toda uma seleção cultural que apresenta o conhecimento oficial, colaborando de forma decisiva*

[26] Estamos afirmando que a cada conhecimento produzido, os homens recorrem a conhecimentos já engendrados, ou seja, para escrever este texto recorremos a conteúdos que já foram acessados anteriormente, mesmo que de forma quase instintiva. O conhecimento não brota do nada.

> *na criação do saber que se considera legítimo e verdadeiro, consolidando os cânones do que é verdade e do que é moralmente aceitável. Reafirmam uma tradição, projetam uma determinada imagem de sociedade, o que é a atividade política legítima, a harmonia social, as versões criadas sobre atividades humanas, as desigualdades entre sexos, raças, culturas, classes sociais; isto é, definem simbolicamente a representação do mundo e da sociedade, predispõem a ver, pensar, sentir e atuar de certas formas e não de outras, o que é o conhecimento importante, porque são ao mesmo tempo objetos culturais, sociais e estéticos. Por trás da sua aparente assepsia não existe a neutralidade, mas a ocultação de conflitos intelectuais, sociais e morais" (SACRISTÁN apud MUNAKATA, 2007, p.137).*

Consideramos essa citação de suma importância para reafirmar aquilo que foi dito anteriormente, pois a afilia à alguma ideologia direciona os conteúdos produzidos, qual a editora e a que público se destinará. A sobreposição de uma ideologia que se pretende universal é massificada através dos livros didáticos. Os meios de comunicação em massa como a televisão, radiodifusão e os jornais são feitos majoritariamente por sujeitos escolarizados; isso pressupõe que os livros foram preponderantes no processo de feitura de qualquer programação ou coluna que tenha a intenção de informar, criticar ou entreter um público específico. O livro didático, para nós, constitui a gênese de todos os meios hegemônicos de comunicação e, por conseguinte, de socialização da população.

Diante disso, compreendemos que muitas comissões que se formaram para avaliar ou criticar os livros didáticos no período de redemocratização do Brasil não apresentavam preocupações com um processo educativo democrático de fato, pois se não consideravam a amplitude que os conteúdos dos livros didáticos assumem, contribuíram para a irradiação do preconceito racial contra os negros ao se silenciarem frente a conteúdos racistas como os de Monteiro Lobato. Estes conteúdos se propagam para além dos livros didáticos, uma vez que se estabelece no imaginário social brasileiro.

FREITAG, MOTTA e COSTA (1989) criticam os processos de avaliação dos livros didáticos do período de redemocratização do país pelos governos federais, estaduais e municipais quanto aos controles ideológicos. Para elas, os problemas de se conceituar a qualidade dificultava a chegada de um consenso para estabelecer os critérios de avaliação sobre os conteúdos adequados. Estavam em jogo interesses antagônicos de controle ideológico. O risco iminente era o de algum governo autoritário fixar os conteúdos ao seu bel prazer e monitorar os currículos escolares a fim do controle político ideológico da população em questão[27]. Para nós, interessa prementemente essa afirmação das autoras:

> *"Não há nenhuma razão plausível para supor que funcionários públicos ou pessoas de confiança (política) do ministro tenham mais competência para avaliar a qualidade dos livros que a equipe de pesquisa, comissão de autores, professores ou alunos que usam o livro. Ao contrário, a competência desses*

[27] Não obstante, cabe ressaltar que conceituamos autoritarismo concordando com Muniz Sodré que, afirma que: "O que se chama geralmente de "autoritarismo" é o predomínio da vontade de um individuo (governante ou simplesmente burocrata) – a partir da presumida delegação de poder que a sociedade dá ao estado – sobre os dispositivos de regulação democrática da vida social, sobre as leis, em suma. Mas o rígido controle do estado pelos militares durante duas décadas no Brasil tornou apenas mais visível o autoritarismo e a violência burocrática já presentes no modelo de modernização do país" (Sodré, 1992. P. 32).

> *funcionários precisa ser permanentemente questionada, já que eles estão sujeitos a pressões políticas de seus superiores ao lobby das editoras, podendo transformar-se em cabos eleitorais de políticos (prefeitos e governadores) ou em agentes de venda disfarçados das editoras" (OLIVEIRA apud FREITAG, MOTTA E COSTA, 1989 p.42).*

Pertinente afirmar que os funcionários públicos e as pessoas de confiança dos ministros da educação em vários períodos da nossa história não estiveram preocupados em rever a situação etnicorracial nos livros didáticos. Talvez a maior preocupação desses consultores estivesse voltada para as questões orçamentárias e, como se conjugaria uma grande tiragem que desse lucro financeiro para todos os envolvidos nessas comissões com um controle ideológico da nação.

Maria Alice REZENDE (1999) afirma que a preocupação da maioria das produções didáticas era dar um tom conciliador do processo de composição do povo brasileiro. Para ela, essa ocorrência tinha o propósito de assegurar o *status quo* que dá acesso aos privilégios da elite branca brasileira. Pois, isso ocorre na medida em que as classes dirigentes não são responsabilizadas pelos problemas sociais construídos como resultado de uma história escravocrata que erigiu o homem branco como modelo racional a ser seguido. Ela afirma que nessas produções:

> *"Encontramos uma série de acontecimentos considerados fundadores de nossa nação. Eles recontam nossa "fábula" reforçando nosso passado comum. A contribuição dos diferentes elementos é apresentada para justificar a composição e a participação do povo na construção da nação. Grande parte das publicações apresenta os índios como população nativa, os portugueses como descobridores, os negros como povos escravizados e a chegada dos imigrantes como marco de mudança nas relações de produção. O Brasil é apresentado como possuidor de um território com fronteiras demarcadas, com um povo e um governo. Nestas descrições as contradições internas são omitidas" (REZENDE, 1999 p.33).*

No curso da história essa realidade precisava ser mudada e, certamente, havia diversas pressões de movimentos civis organizados, caso do movimento negro. A constituição do ano de 1988, mais conhecida como Constituição Cidadã, foi a primeira na história que assegurou à criminalização do preconceito racial. A esperança era a de que o preconceito racial fosse combatido em diversos meios de propagação de ideias na sociedade brasileira, sobretudo na educação.

Abdias do Nascimento (1914 – 2011) foi um grande ativista negro que lutou contra o preconceito racial no Brasil durante muitos anos estando à frente de diversos movimentos, produzindo diversos materiais de combate ao racismo e liderando várias propostas de intervenção em âmbito educativo e cultural. Foi o primeiro deputado federal negro a defender a causa negra no parlamento brasileiro. Abdias assume em 1997 o senado brasileiro após a morte do então titular Darcy Ribeiro (1922 – 1997) do qual era suplente[28].

[28] Fonte:http://www.iara.org.br/site2/newsletter/03%20ABDIAS%20NASCIMENTO%20BIOGRAFIA%20RESUMIDA.pdf

Abdias do Nascimento havia fundado em 1981, o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros – IPEAFRO. O intuito de Abdias era produzir pesquisas independente e paralelamente aos órgãos oficiais do governo, pois enquanto militante era difícil de supor que mesmo com um processo de distensão política os governos que sucederiam o projeto democrático de nação viessem a se preocupar com a população afro-brasileira com o devido respeito que eles merecem, se assim fosse qualquer outro governo já teria feito.

Já com a suposta democracia estabelecida novamente no país com uma constituição que tutelava em parte a população negra, transformando em crime qualquer prática racista e prevendo crime inafiançável e imprescritível, a esposa de Abdias do Nascimento (então senador), Elisa Larkin Nascimento, organiza em 1993 um relatório de proposta de combate à discriminação racial na escola[29]. O alvo principal desse relatório foi o combate ao racismo nos livros didáticos e paradidáticos. Nesse relatório está contida uma série de denúncia de livros didáticos da época que veiculava imagens e textos racistas contra os negros.

Um dos casos que mais nos chama atenção é o caso da cartilha *O Sonho de Talita*, que era um livro produzido pela Editora Didática e Científica Ltda, das autoras Manoelita Marcello Pimenta e Maria do Carmo Freitas. Nessa trama, existem vários personagens brancos e uma única personagem negra que a todo tempo é martirizada e hostilizada por ser a menos inteligente (se é que esse eufemismo pode ser utilizado) do grupo no qual faz parte. Tudo que Diva faz é motivo de chacota e castigo. Dessa maneira, há o entendimento de que a população negra faça jus a toda carga pejorativa que recebeu durante a história, desde as conceituações racistas dos séculos passados aos dias de hoje, pois são os culpados por sua condição de subalternidade, pois seriam os sujeitos de seus próprios erros.

Após diversas pressões, embates e lutas bem e má sucedidas contra os governos federal, estaduais e municipais, durante todos os períodos da história do Brasil, o movimento negro consegue em 2003 duas importantíssimas conquistas. Em primeiro lugar, a implementação da lei de número 10.639/03 que veio a alterar o artigo 26 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

A referida lei estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira em estabelecimentos de ensino público e particular de todo o país, obrigando que essa temática seja incluída em todo o currículo dos ensinos fundamentais e médio, sobretudo nos ensinos de educação artística, literatura e história brasileira. Em 10 de março de 2004, foi aprovado um documento proposto pelo parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, objetivando a implantação da lei

[29] Importante ressaltar que em 1990 uma comissão de padres, religiosos e seminaristas já havia denunciado a discriminação no livro didático através de um dossiê (Hédio Silva Jr. 2002).

10.639/03. Tendo o intuito de desmistificar estereótipos clássicos sobre os negros que são irradiados para a sociedade, através do fazer educativo, mas também nos materiais e livros didáticos e paradidáticos utilizados em salas de aula.

Contudo, os gestores da educação brasileira entendem que, devido a um longo processo de exclusão da temática nos currículos oficiais, nos livros didáticos e na formação de professores, dificilmente essas diretrizes poderão ser implantadas em curto período de tempo uniformemente, pois, além disso, é preciso vencer a resistência de tradicionais estabelecimentos de ensino que insistem ser desnecessário incluir essa temática em seus currículos devido o sucesso do tradicionalismo que estão acostumados.

Em meio a esse turbilhão de informações, é preciso entender como se estrutura o atual Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), pois essas mudanças na estrutura educacional, viabilizadas pela outorga da lei 10.639/03, exigiram redimensionamento na estrutura de funcionamento do PNLD. Em princípio, o PNLD não se difere de nenhum dos outros planos que tratamos nessa dissertação, pois seu objetivo principal ainda é o de contribuir com obras didáticas, paradidáticas (obras complementares) e dicionários de língua portuguesa, para os sistemas educacionais nas esferas federal, estaduais e municipais. Professores e alunos de ensino básico se beneficiariam dessas obras para a melhoria no processo ensino/ aprendizagem.

O processo de avaliação sobre a qualidade dessas obras é mediada pelo MEC através de consultorias prestadas pelas universidades públicas brasileiras. Após esse crivo, o Fundo Nacional de Educação - FNDE adquire as obras que, posteriormente, são disponibilizadas para as escolas para que sejam escolhidas por gestores e professores de acordo com a melhor adequação ao seu currículo e pedagogia. Os dicionários são disponibilizados para as turmas do ensino fundamental e as obras complementares vãos para as turmas de primeiro e segundo ano do ensino fundamental.

As universidades públicas contam com a parceria de uma comissão técnica da Secretária de Educação Básica - SEB (amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e no Plano Nacional de Educação – PNE). Comissão essa, presidida pela diretoria responsável pela SEB e pelo PNLD que contam com a cooperação de professores e especialistas de diversas áreas do conhecimento que se inscrevem essas obras.

O PNLD foi criado no ano de 1985, com o intuito primeiro de regular as obras didáticas e complementares para o ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. A partir do ano de 2003, o plano se estende ao ensino médio, pois a meta era de expansão no acesso e na qualidade do ensino básico em todo o país. A partir daí se abre espaço para as novas metas do FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização de Profissionais da Educação), que objetiva a distribuição equânime dos recursos aplicados em educação de acordo com as demandas regionais.

Com a implantação das novas metas, os livros paradidáticos passam a ganhar mais espaço a partir do 9º ano de escolarização, pois as obras complementares ficaram reservadas o dever de ferramenta auxiliar no processo pedagógico de ensino/aprendizagem. Por serem obras que apresentam os conhecimentos de uma maneira mais lúdica, as obras complementares, foram vistas como algo que amplia o universo de conhecimento para além dos muros da escola. Por esse motivo, foram divididas em diferentes áreas do conhecimento, a saber: Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas e Linguagens e seus Códigos. Cabe lembrar que, desde o ano de 2011, existe o PNLD EJA que distribui livros para escolas de educação básicas desde que preencham os requisitos exigidos pela SECADI / MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

Dentro dessa reformulação, foi criado, também, o PNLD Campo, pois entendendo que haja especificidades locais que precisam ser atendidas, as áreas rurais não poderiam ficar de fora. O PNLD Campo tem o objetivo de, a partir desse ano (2013), distribuir obras que levem em consideração os contextos específicos das comunidades rurais no que tange política, meio ambiente, economia e cultura. O intuito é o de instrumentalizar os professores dessas áreas a trabalhar com um recurso pedagógico de qualidade que contribua satisfatoriamente no processo ensino aprendizagem. Trienalmente haverá distribuição dessas obras, inclusive remessas extras para cobrir novas matrículas.

Para participar do PNLD, é preciso que o município esteja de acordo com os termos específicos de adesão, mas como este estudo pretende analisar obras disponíveis através do PNLD (acessíveis através do site do MEC), não nos cabe discutir quais as razões específicas para os índices de adesão em cada estado ou município da federação. Mesmo assim deixamos claro que a adesão é muito grande em todos os estados brasileiros, porém o estado que menos municípios aderiram ao programa foi o estado de São Paulo com 85,47% de adesão, 9,94% de suspensão do programa, 0,76% de exclusão e 3,82% de entidades que não se manifestaram em relação ao programa, mas a maioria dos outros estados possui um altíssimo número de adesão ao programa[30].

Será que essa expansão na distribuição de livros didáticos e o maior desmembramento quanto aos conteúdos tem dado conta de minimizar a ocorrência de racismo nessas novas produções? Será que as novas comissões de técnicos das universidades federais no Brasil a fora têm conseguido fazer com que a população negra seja representada com a mesma noção valorativa em relação aos brancos? É correto afirmar que diversos grupos organizados estão dispostos a tornar a lei 10.639/03 aplicada de fato. Dentre tantos exemplos citáveis, preferimos o da CADARA (Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados á Educação dos Afro-Brasileiros), pois com o objetivo de analisar, acompanhar, avaliar e propor

[30] Consideramos a pesquisa feita em todas as entidades que entregaram o termo de adesão. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/simad/consultaTermosEntregues.do

sobre as políticas públicas educacionais para o cumprimento da lei de número 10.639/03, essa comissão é composta por uma maioria de membros acadêmicos negros[31].

Certamente não é o fato de grande parte dos membros da CADARA serem negros que possuem mais legitimidade para lidar com a questão que outros pesquisadores brancos. O que estamos afirmando é que, além de carregar o fenótipo estereotipado na sociedade, o que os fazem sofre o racismo na pele, estes membros são especialistas na questão etnicorracial. A maioria deles representam Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro dentro de suas universidades, contribuindo para pesquisas e ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, seja no currículo regular ou em cursos de extensão e palestras.

O que podemos afirmar é que nem sempre a existência dessas comissões ou a implementação de importantes dispositivos legais barram a existência do racismo e do autoritarismo na máquina da administração pública. O fato de haver uma comissão de fora da máquina administrativa que visa avaliá-la, já demonstra que dentro das comissões se flagram fraudes e manipulações ideológicas. Há também de se perceber o despreparo de editoras e autores para lidar com a questão, sendo que no caso dos autores a questão ainda se torna mais complexa, pois vários literatos, acadêmicos ou não, estariam dispostos a entrar no estreito mercado literário promovendo suas obras.

Nesse sentido, é preciso entender como se dá o processo de escolhas de obras. De início, é aberto um edital de convocação para inscrição de editores e das obras. As obras deverão estar dentro da proposta pedagógica que se enquadre nos três primeiros anos do ensino fundamental de ensino, dentro e que aborde de forma lúdica conteúdos das áreas de conhecimento de ciências da natureza e matemática, ciências humanas e linguagens e códigos. Após preencher esses requisitos básicos, as obras precisam ser inscritas para ser avaliadas dentro de critérios específicos determinados pelo PNLD[32].

Essas obras concorrerão a somente uma categoria de ensino, ou seja, só poderão estar voltadas especificamente para alunos do primeiro, segundo ou terceiro ano do ensino fundamental. Além disso, as obras concorrerão acompanhadas de recursos inclusivos, pois terão versões em CD de áudio, DVD em libras e em tinta com caracteres ampliados em braile no mesmo exemplar. Uma série de dispositivos específicos de ordem pedagógica e, também, burocrática está disposta no edital a fim de evitar que obras que já foram publicadas ou que estejam fora dos parâmetros exigidos concorram novamente[33].

As obras selecionadas comporão dois acervos distintos para cada categoria específica (já mencionadas) contando com um total de até trinta obras cada. Essas obras serão distribuídas nas salas de aula contemplando alunos de seis, sete e oito anos, matriculados nos 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino de todo o país. O MEC tem

[31] A portaria MEC que regulamenta a criação da CADARA é a de numero 4.542 de 28/12/2005.
[32] Edital disponível em http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3014-editais-anteriores
[33] Disposto no item cinco do edital de participação de concorrência de avaliação e seleção de obras complementares do PNLD. Esse edital foi lançado no ano de 2011 para a escolha de livros para o ano de 2013.

total liberdade sobre as obras no sentido de realoca-las de acordo com a percepção de níveis e desníveis dos segmentos educacionais ou outras demandas específicas.

Quaisquer empresas, grupos editoriais e consórcio de empresas, desde que sejam brasileiras e atendam aos trâmites burocráticos relativos à documentação e registro, podem participar do processo de avaliação e seleção. Isso nos autoriza dizer que poderosos grupos institucionalizados levam vantagem sobre os demais, pois na medida em que conseguem se organizar através do capital, consegue fazer triagem de obras de autores com maior legitimidade dentro do mercado editorial. Autores esses, com mais experiência e com uma pedagogia enquadrada dentro dos parâmetros tradicionais que se enquadram os currículos escolares.

Outros autores que não seguem a mesma linha de pensamento e/ou pedagógica que se é recomendada pela fixidez dos currículos não estariam autorizados a concorrer? Certamente esse é um nó, pois vertentes africanizadas que estejam deslocadas dos métodos psicopedagógicos europeus, dificilmente serão compreendidos pelos corpos técnicos, pois há desinteresse da academia em estudar outras possibilidades educativas senão os métodos da psicologia tradicional europeia. Talvez não consigam sequer se estabelecer dentro de um corpo editorial devido à burocracia dos altos impostos.

Nesse sentido, métodos alternativos de se conceber um processo educativo de ensino e aprendizagem são desconsiderados por não estarem vinculados a modelos tutelados pela academia. Vários autores de literaturas complementares precisam de alguma maneira se institucionalizar para ser legítimos a concorrer algum edital, já que o processo exclui a concorrência da pessoa física, somente pessoas jurídicas podem participar. É lícito falar em fraudes, prevaricações ou troca de favores no PNLD? Talvez seja complicado afirmar tais ocorrências por não dispormos de provas que concretizem essas afirmações. Contudo, podemos dizer que as possibilidades sempre se fazem presente, bem como a desconfiança, já que o número de editoras selecionadas não varia bastante.

No próximo capitulo, faremos uma busca mais detalhada sobre as obras que trabalham especificamente os conhecimentos sobre o continente africano ou sobre os negros na sociedade brasileira, pois trabalharemos com livros que contemplem as ciências sociais. Contudo, podemos adiantar que pelo simples fato diretrizes curriculares nacionais não abordarem outras linguagens matemáticas e de línguas faladas em outros continentes, dificilmente haverá em livros nas outras áreas do conhecimento, senão a das ciências humanas, conteúdos africanizados que contemplem essas duas vertentes[34].

O que convencionalmente se chama de conhecimento etnomatemático não é contemplado nas escolas e, talvez, na grande maioria dessas obras, uma vez que não se é considerado princípios geométricos, algébricos ou de sistemas financeiros tradicionais de

[34] Cabe registrar que a compartimentação do fazer científico é ideia europeia e que, para nós é uma maneira antiquada de pensamento, pois as ciências são todas humanas na medida em que somente os seres humanos fazem ciência.

culturas que jamais se articularam com os saberes europeizados, mas que também compõe a realidade objetiva das sociedades contemporâneas em todo o mundo. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, os dicionários que têm a pretensão de desvelar o sentido das palavras, geralmente as dá sentido.

As palavras ligadas à população negra são traduzidas como termos pejorativos deslocados da realidade histórica. Dois grandes exemplos são as palavras Denegrir e Boçal. A primeira, que significa enegrecer, por negro, tem como sentido figurado macular, ou seja, um sentido de infâmia, denegrir corriqueiramente tem significado por alguém ou alguma situação em um plano inferior. O segundo é comumente utilizado para designar a estupidez de algum sujeito, quando o seu real sentido é ligado à resistência do negro escravizado trazido da África sem falar a língua portuguesa, não abrindo mão do idioma da sua terra ancestral (SODRÉ, 1988).

Finalmente, percebemos que os espaços estão se tornando mais heterogêneos do que aqueles que marcaram os séculos passados, pois estão sendo ocupados por novos atores que configuram a cena do apelo contemporâneo do respeito às diferenças e do politicamente correto. Os dias atuais, sobretudo após o ano de 2000, tem feito emergir um apelo de integração de membros de diversos estratos da sociedade em variados espaços, fazendo com que suas histórias constituam novas tramas que narre no cotidiano multicultural brasileiro.

Contudo, as decisões ainda continuam sendo privilegio de poucos, esses privilegiados são aqueles que se escolarizaram aos moldes pedagógicos tradicionais (europeizado) e possui o *ethos* almejado para chefiar os meios técnicos irradiadores de sentido para a nação. Afirmamos, então, que a maioria das decisões nos planos educacionais no Brasil ainda possui decisões unilaterais, pois mesmo que haja um esforço em ampliar as especificidades educacionais, são pessoas letradas que cuidam da parte burocrática, da política, da avaliação, da consultoria e produção dos materiais e livros didáticos e paradidáticos. Quando não, são pessoas que possuem articulação política e trabalha com equipes editoriais que conhecem os trâmites pedagógicos exigidos na seleção das obras.

Onde estão os negros nessa nova política? Os negros, assim como antes, estão inseridos em espaços de avaliação e confecção desse material, mas não podemos cobrar de todos os negros que lá estejam um alto nível de solidariedade e engajamento na luta racial. Assim como não podemos afirmar que trabalharam e/ou trabalham conviventemente com as políticas impressas pelos governos. Os negros não constituem a maioria nesses espaços, por esse motivo compõem outras comissões de avaliações que se entrelaçam nos órgãos estatais, como o MEC, para avaliar as políticas públicas de estado inerente à população negra, caso da CADARA. A dificuldade de um movimento forte e articulado dificulta bastante que uma nova pedagogia africanizada seja considerada, fazendo emergir saberes tradicionais e novos atores

legítimos a compor um acervo de uso didático que sirva para a composição de uma nova sociedade, plural e democrática.

II.4 – Recapitulando

Nos dois capítulos que trabalhamos até agora, buscamos identificar as diferentes vertentes do racismo, articulando o pensamento racial europeu e os seus impactos na sociedade brasileira com a importação dos modelos racialistas que sofreram diversas mudanças e readaptações ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX. Para tanto, utilizamos os trabalhos de teóricos que lidam com a questão racial em âmbito filosófico e sociológico.

Na primeira parte do primeiro capítulo, explicitamos as concepções de ser desde a antiguidade grega com dois pensadores que julgamos de suma importância para o pensamento ocidental, Parmênides de Eléia e Heráclito de Éfeso. Esses pensadores são considerados pelos ocidentais aqueles que primeiramente pensaram as origens do ser. O primeiro como algo estático, ou seja, Parmênides pensava o ser como imutável, isso daria substrato para o princípio da identidade como algo que é, mesmo que se tenham influências diversas de outros entes (o idêntico) o núcleo do ser estaria preservado em si mesmo (princípio da ipseidade), Heidegger se prevaleceu dessa concepção para dissertar sobre o princípio da identidade. Heráclito, por sua vez, pensava o movimento, as coisas não surgem e nem são conduzidas a algo estático, o ser está em constante mudança e se movimenta em oposição, ou seja, as coisas só existem em virtude da contradição, nas oposições, exemplo: Fraco/Forte, Alto/Baixo, Seco/Molhado e etc.

Em seguida, fizemos uma viagem através do tempo, procurando explicar sinteticamente como diversos pensadores europeus conceituaram os povos fora da Europa os colocando-os numa escala inferior de humanidade; isso quando eram humanizados, pois geralmente lhes caracterizavam como seres quase humanos, em estágios mais avançados somente que animais da natureza. A construção de uma metafísica que desqualificava os homens não europeus foi intensamente trabalhada sob a égide do discurso de que o europeu através de sua religião e da crença de que teria uma alma mais avançada que os demais habitantes do planeta, servindo de substrato para a escravização de outros povos.

Na segunda parte, seguimos a mesma base de raciocínio utilizando outro recorte temporal secular, pois avançamos para o século XIX e sintetizamos algumas informações importantes sobre as conceituações acerca dos seres humanos eram empreendidas naquele momento. O aperfeiçoamento de teorias do século anterior bem como novas bases “científicas” julgadas mais sólidas surgiam naquele período, no afã de todo esse “avanço”, as burguesias em terras brasileiras continuaram a importar esses modelos e cuidaram para que o sentido de modernidade apregoado pelo pensamento europeu fosse o legitimo para a nação. A necessidade na modernização dos meios de produção e de fortalecimento financeiro

condicionado pela crescente industrialização dos “países centrais” levou a burguesia nacional a se adequar ao mercado financeiro internacional. As consequências diretas disso para o povo negro seria a abolição da escravatura, mas a abolição deveria ser feita pelas mãos dos brancos, pois as teorias somente se adaptaram, mas não estabeleciam uma nova forma de pensar antirracista.

No século XX (terceira parte), procuramos demonstrar como os séculos anteriores ainda foram preponderantes para o enraizamento no modo de se pensar as relações raciais no mundo, sobretudo o caso do Brasil, nosso campo de pesquisa. Trabalhamos com as ideias da metafísica de Heidegger e o platonismo que direciona as teorias do filósofo alemão[35]. O contraponto das teorias europeias sobre o ser é trabalhado com os argumentos de pensadores caribenho, africano e brasileiro (a), todos eles são adeptos a questão do movimento, pois priorizam o devir ao invés de uma ontologia estática. Nessa parte, apontamos para as questões de como se articulam o pensamento europeu com o cotidiano brasileiro, mais diretamente através das mídias, caso do livro didático e paradidático, e as dificuldades de se instaurar um campo filosófico brasileiro fortalecido em ideias locais de povos tradicionais indígenas e negros sem a necessidade de importar modelos que não se articulam com as necessidades locais.

No segundo capítulo, entramos nas questões relacionadas aos livros didáticos e paradidáticos, desde a produção a política e a utilização. Buscamos discutir, sinteticamente, a pedagogia do livro e como ele pode servir para a materialização de ideologias, ou seja, do povo que se pretende formar. Explicitamos a diferença conceitual entre livros didáticos e paradidáticos e como ambos são utilizados no processo de ensino aprendizagem no Brasil.

Na segunda parte desse capítulo, situamos o leitor em relação aos contextos em que os livros didáticos são produzidos no Brasil, pois em um país onde a constituição sofreu bastantes mudanças e regimes autoritários atravessam a todo o instante a vida política e econômica. É natural que haja redefinições de papéis e adoções de novos dispositivos de controle sobre esse importante veículo que são os livros didáticos. Nessa parte, ficou evidente que as propostas trazidas pela agenda dos movimentos negros não foram sequer discutidas pelas comissões de avaliação e produção de livros didáticos e paradidáticos, resultando em desastrosas publicações que serviram ainda mais para o enraizamento dos sentimentos de repulsa, medo, estereotipia e desconfiança da população em relação aos negros.

O sentimento de um país conflituoso, mas racialmente democrático, certamente afastou por muitos anos a necessidade da formação de comissões específicas que avaliassem a situação da população negra nos livros didáticos e paradidáticos. É sabido que os movimentos

[35] Não nos remetemos a Platão na terceira parte do primeiro capítulo, mas optamos por fazer menção agora por entender que seja de suma importância situar que no dialogo O Mênon, de Platão, diálogo do encontro de Sócrates com o Mênon, o problema da epistemologia surge quando Sócrates é questionado sobre o conhecimento, se é possível mesmo conhecer já que procuramos algo que não conhecemos. Seria possível saber se encontramos aquilo que procuramos já que não conhecemos? E, ao contrário, não seria possível conhecer tendo em vista que se já se sabe o que encontrar não é preciso procurar. A resposta de Sócrates é que tudo é rememoração, o homem somente rememora aquilo que já conhece e o exercício de investigar a exaustão as coisas inteligíveis já seria conhecer. Heidegger introduz a questão temporal para dizer que a cada fração de tempo é possível conhecer a totalidade do ente ao qual estamos postados.

negros sempre se organizaram para que tal coisa fosse possível, mas como as comissões técnicas que avaliavam os livros didáticos eram feitas sempre por pessoal indicado ou por comissões institucionalizadas (CNPq, UNB, FUNDEC, IPEA e etc.), dificilmente se eram levados em consideração os apontamentos que viessem de fora do âmbito acadêmico, mesmo estando lá (na academia) membros desses movimentos.

Nesse sentido, a parte final do nosso segundo capítulo discute a presença negra e qual o tratamento dado à questão racial nesses espaços após a redemocratização do país. Evidente que é um período muito grande para tratar com minúcia cada acontecimento e instituição em específico, mas buscamos sintetizar dando um caráter racializado a acontecimentos chave. Tratamos brevemente da constituição de 1988, como um marco histórico encorajador para novas ações mais ousadas. O IPEAFRO e o trabalho de catalogação de livros e cartilhas onde estavam contidos textos e imagens racistas e as respectivas denúncias junto ao Ministério Público foi, por nós, citada nesse capítulo. É importante perceber que essas observações não estão deslocadas da eclosão de vários acontecimentos mundo a fora como a conferência de Durban em 2001, a queda do regime comunista da União Soviética em 1991 e dos países comunistas do leste europeu no mesmo período, o fim do regime Apartheid na África do Sul em 1990, a queda do muro de Berlim em 1989 e tantos outros movimentos e acontecimentos que conduziram o mundo ao apelo do discurso dos direitos às diferenças e à condução para o chamado Estado Democrático de Direito.

A lei 10.639/03 também foi brevemente explanada como um marco histórico, fruto da luta dos movimentos negros pela revisão dos conteúdos escolares difundidos em livros didáticos e paradidáticos, que encorpados por um currículo eurocentrado, precisariam se adequar aos preceitos da referida lei. Comissões de monitoramento para a aplicação da lei nos currículos e salas de aula, bem como nos livros e materiais didáticos e paradidáticos, forma criadas, como exemplo citamos a CADARA. Adentramos na atual política do PNLD a fim de compreender quais as articulações de funcionamento que ela possui com a atual proposta de reconfiguração curricular.

O imaginário coletivo acerca do ser negro construído sob a égide de teorias europeias desde os séculos passados, sobretudo do século XVIII em diante, ainda influencia de forma decisiva os rumos em que a sociedade brasileira se orienta. Os esforços que vêm sendo empreendidos não são em vão, daí surgem as leis 10.639.03 e 12.711/2012 que obrigam as instituições federais a destinar 50% de suas vagas para alunos oriundos de escolas públicas (englobando pretos e pardos, dentro do contingente populacional de cada estado e de acordo com o IBGE) no ingresso direto. Mas será que essas ações possui o poder de inversão de um paradigma construído desde o século XVIII? Quem estaria interessado nessas mudanças? Os livros didáticos e paradidáticos produzidos contemporaneamente deixarão de produzir textos e imagens estereotipadas em relação aos negros? As comissões de avaliação dos livros

didáticos e paradidáticos estão impedindo que publicações que veiculam textos e imagens estereotipadas dos negros cheguem às escolas?

Essas são algumas perguntas que se articulam, pois a importância do ingresso de negros e pobres nas universidades e a aplicação da lei 10.639/03 são inquestionáveis, mas carecem de grande atenção em relação aos conteúdos curriculares e as políticas que os envolvem, pois esses mesmos que estão ingressando beneficiados pela referida lei estarão atuando em diversos campos de trabalhos. Eles se escolarizaram com livros didáticos e paradidáticos, foram e são alunos de professores que também se escolarizaram dessa maneira, vivem em uma sociedade onde os governantes e os donos dos meios técnicos audiovisuais foram escolarizados por meio de livros didáticos e paradidáticos, os que optarem pelo magistério utilizará dessa ferramenta de apoio pedagógico. Se os conteúdos acerca da cultura negra e dos negros, em suma, forem constituídos por estereotipias e preconceitos diversos, teremos a perpetuação do racismo contra o negro. Ademais, esses mesmos já estão se formando e podem compor comissões de avaliação de livros didáticos, além disso, também podem fazer parte de mercados editoriais ou produzir obras paradidáticas.

Portanto, o capítulo final dessa dissertação terá como objetivo analisar três obras paradidáticas disponibilizadas pelo PNLD nas obras complementares, a fim de saber se estão sendo produzidos livros onde os negros não são representados com estereótipos ou que tragam algum outro tipo de informação que direcione para qualquer discriminação contra o negro.

Acreditamos que, dessa forma, contribuímos incisivamente não só para a revisão de conteúdos de livros paradidáticos, mas também para a democratização autoral (o que faz emergir novos autores), para a exigência de um mercado editorial menos burocratizado (que favorece os grandes editores) e para maior rigor na análise das obras que chegam às escolas.

Capítulo III – O Negro no Livro Paradidático: Uma Análise das Obras Complementares do PNLD 2013

III.1 – Contextualizando os Critérios de Escolha das Obras

Conforme já dissemos em outro momento em nosso estudo, o objetivo dessa pesquisa é analisar as obras paradidáticas do Plano Nacional do Livro Didático, obras complementares. Escolhemos três livros selecionados no último edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação para o PNLD 2013 - Obras Complementares do FNDE (edital de convocação 03/2011). Estes livros estão disponíveis no anexo das obras selecionadas disponíveis no site do MEC/PNLD.

Nesse edital, as obras foram selecionadas de acordo com suas respectivas áreas de conhecimento (Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos). Para nossa pesquisa escolhemos as obras de ciências humanas pelo fato de se aproximar mais do *corpus* conceitual filosófico, sociológico e pedagógico que trabalhamos ao longo dessa dissertação. Nesse sentido, realizamos uma triagem inicial que excluiu as obras das outras áreas de conhecimento de acordo com os anexos I, II, III, IV e V.

Cabe observar que em cada um dos cinco anexos iniciais estão contidas somente as obras paradidáticas concernentes ao acervo de que fazem parte, ou seja, no mesmo acervo estão contidas obras de outras áreas de conhecimento, mas para tornar mais prático o nosso trabalho isolamos somente as obras da área de conhecimento de ciências humanas. De salutar importância, registrar que a orientação de transversalidade também nos chama atenção e propiciaria uma análise que nos conduziria, a saber, quais as relações são estabelecidas em obras de outras áreas de conhecimento diferente das ciências humanas e como elas dialogam com os saberes matemáticos ou linguísticos das sociedades tradicionais. Talvez em outro momento possamos nos ocupar dessa instigante análise, mas, por enquanto, nos ateremos às obras das ciências humanas.

Separadas as obras de ciências humanas das outras, observamos no anexo VI o total de livros aprovados pelas editoras distinguindo o número de obras que cada uma editora possui aprovado. Chegamos ao total de vinte e uma editoras com trinta e dois livros. Desse número todo de editoras apenas três delas tiveram aprovadas um total de três obras, seguido por cinco com duas obras aprovadas e o restante, doze editoras, com somente uma obra aprovada no edital. Em seguida resolvemos localizar as obras que contemplem a temática racial ou que privilegiem a questão da formação social mais ampla.

Nesse sentido, compartimentamos as obras por títulos que envolvem personagens históricos negros, temáticas que contemplem os processos de ampla socialização, esporte ou cultura negra e indígena ou contos sobre o continente africano. Chegamos ao número de treze obras, divididas em oito editoras. De um total de vinte e uma editoras e trinta e dois livros, somente sete livros tratam diretamente da questão do negro ou da cultura afro-brasileira e três da questão indígena, estes livros estão divididos por seis editoras. De todas as editoras, a

Pallas Editora foi a que mais concentrou livros sobre a temática racial com um total de três obras, ou seja, todas as obras que essa editora aprovou no edital contemplam a questão do negro, ao menos no título. A editora Brinque Book aprovou duas obras que contemplam a questão dos contos indígenas, já a Editora Schwarcz teve duas obras aprovadas e somente uma contempla a questão racial. A Callis Editora aprovou três obras relativas a personalidades, duas das três são negras, Chiquinha Gonzaga e Cartola, o outro se trata de Villa-Lobos.

Outras duas editoras contemplaram a questão racial com o total de suas obras aprovadas, um título para cada uma. A editora Petrópolis com a questão indígena em voga e a Manati Produções Editoriais com a questão cultural afro-brasileira. Esse mapeamento é necessário para abrir caminhos para que possamos escolher menos arbitrariamente possível a escolha dos livros. Evidente que pode haver obras nas quais os títulos não sejam contemplativos em relação às questões raciais, mas que seu conteúdo contemple essas relações e o livro seja repleto de textos e imagens sobre os negros e as suas relações sociais.

A escolha das obras que trabalhamos ficou de acordo com critérios que julgamos dar conta de uma amplitude de traços corriqueiros que talvez devessem ser mais observáveis em obras passadas. Por esse motivo, escolhemos três obras que contemplam diferentes vertentes, uma que observe o processo de socialização, pois temos que levar em conta que indivíduos negros e brancos se inter-relacionam em interface com as classificações sociais feitas em torno de um e de outro na construção das normas e condutas sociais.

O primeiro livro escolhido é da Pallas Editora e Distribuidora Limitada e se chama “Capoeira”. Esta editora teve três obras aprovadas e todas elas retratam temas sobre a cultura africana e afro-brasileira. Os títulos são: “Capoeira”, “Jongo” e “Seis Pequenos Contos Africanos Sobre a Criação do Mundo e do Homem”. Escolhemos o livro “Capoeira” por se tratar de uma arte marcial genuinamente afro-brasileira, de grande alcance nas periferias com um enorme número de praticantes e estudiosos sobre a temática. A capoeira é um traço cultural afro-brasileiro mais “pulverizado” do que o Jongo, ou seja, possui grande número de praticantes e estudiosos.

O segundo livro escolhido foi “Chiquinha Gonzaga”, da Callis Editora Limitada, pois entendemos que seja de suma importância analisar como vem sendo retratados os personagens negros de nossa história. A Callis Editora teve aprovadas três obras que trazem importantes personagens da cultura brasileira, uma delas conta a história do músico Cartola, outra do maestro Villa-Lobos e a outra retrata a musicista Chiquinha Gonzaga. A escolha desse segundo livro e não dos dois primeiros é decorrente da necessidade de analisar se a imagem de Chiquinha Gonzaga segue o mesmo padrão midiático que embranqueceu a musicista.

Em terceiro escolhemos o livro “A Vida em Sociedade” da Companhia Editora Nacional. Essa editora além desse livro teve o título “O Mundo Do Trabalho” escolhido pelo processo de seleção. Escolhemos o primeiro livro entendendo que o próprio título já sugere uma boa análise

sobre a temática racial, pois já nos conduz a imaginar que seja uma obra abrangente, que contribua de forma lúdica para um entendimento acerca dos processos de socialização, em que estão contidos negros e brancos.

Todas as análises são polissêmicas, ou seja, serão feitas de acordo com a nossa compreensão subjetiva acerca da observação e da leitura que fazemos de textos e imagens. Nesse sentido, "se há polissemia, há conteúdos subjacentes que podem ser desenvolvidos e, portanto, uma necessidade de ir além das aparências, pois a imagem fotográfica pode revelar e esconder uma história" (MÜLLER, 2011, p.30).

Outros sujeitos podem fazer outras leituras por óticas diferentes se debruçando em diversos referenciais. No caso dos dois primeiros livros não estaremos analisando imagens fotográficas, nossa abordagem é feita em cima das ilustrações de profissionais que produzem tais imagens na tentativa de reconstruir o passado de Chiquinha Gonzaga (caso do ilustrador Ângelo Bonito), e de construir entendimento sobre elementos fundamentais sobre a capoeira (Rosinha Campos). Importante dizer que, segundo Tânia MÜLLER (2011), fotografia é a captura de uma imagem sob a perspectiva de um ângulo ou forma produzida intencionalmente usando técnicas e tecnologias específicas como opção de um aspecto particular que se desejar privilegiar em cena.

Por esse motivo, o uso do termo ilustração ou do termo imagem, não alterará o aspecto da intencionalidade do ilustrador em destacar aspectos subjetivos elencados por ele como preponderantes para a compreensão daquilo que ele pretende destacar como importante para o entendimento do leitor sobre os fatos narrados. Ilustrador é o termo usado em cada um dos dois primeiros livros para designar a autoria das imagens/ilustrações produzidas para acompanhar os textos dos autores. Já no terceiro livro, as fotografias serão os objetos de análise juntamente com os textos, as imagens fotográficas de Pierre Verger são utilizadas pelo autor Raul Lody para demonstrar elementos da vida nas sociedades africanas e suas influências na nossa sociedade.

Portanto, analisaremos como esses três livros trabalham a temática racial. A partir da observação de textos e imagens será feita uma análise consistente em torno das possibilidades de apreensão subjetiva que os estudantes podem fazer em contato com esses livros, bem como as possibilidades de uso que os professores possuirão em posse dessas obras, privilegiando o estímulo ao respeito e o conhecimento de alguns traços da cultura afro-brasileira, seja através da plasticidade dos movimentos da arte marcial "Capoeira", seja pela musicalidade de "Chiquinha Gonzaga" ou pelas influências africanas d'"A Vida em Sociedade".

III.2 – Analisando os Paradidáticos

III.2.1 – Livro 1 – Capoeira

O livro “Capoeira”, da Pallas Editora, é um livro de autoria de Sônia Rosa com ilustrações de Rosinha Campos. A autora é natural do Rio de Janeiro e possui graduação em Pedagogia e especialização em Leitura e Escrita, já publicou mais de vinte livros, sendo o primeiro com o título de “O Menino Nito”, publicado em 2001. A ilustradora é natural de Recife e reside em Olinda, em sua apresentação no livro não afirma nenhum vinculo acadêmico e/ou nenhuma formação nesse sentido.

O livro contém dezesseis páginas entre alguns textos e bastantes imagens ilustrativas. Esta é sua terceira edição e primeira reimpressão, data do ano de 2009 na cidade do Rio de Janeiro. O livro possui selo FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil) que preconiza pela qualidade dos livros infanto-juvenis, indicando com um selo aquele que por eles são recomendados.

De modo geral, o livro “Capoeira” tem como objetivo a valorização da capoeira como elemento lúdico em que é permitido participar pessoas de todas as idades, classes sociais, raça ou qualquer outro marcador de identidade possível, ou seja, a capoeira é uma manifestação cultural democrática. Importante frisar que a autora e a ilustradora procuram enfatizar nas imagens os instrumentos musicais que fazem parte da ritualística do jogo de capoeira, pois em vários momentos eles aparecem, sozinhos, figurando a sensação afirmativa de que a capoeira sem instrumento não é capoeira.

Na capa do livro estão dispostas cinco pessoas negras com instrumentos nas mãos em formato de semicírculo simulando uma apresentação de capoeira. Nessa imagem as pessoas seguram três berimbaus (gunga, médio e viola), um pandeiro e um atabaque, instrumentos indispensáveis para que a roda de capoeira aconteça. Importante observar que as pessoas estão uniformizadas de acordo com o abadá (calça) utilizadas por capoeiristas de grupos de capoeira estilo regional[36]. Nesse sentido, os personagens retratados possuem cordas coloridas que aludem as suas respectivas graduações, duas verdes uma branca, uma vermelha e uma que não tem como identificar por estar atrás do atabaque.

Todos os personagens da imagem da capa são negros, todos eles com adornos que remetem à afirmação da identidade negra em seus cabelos, a maioria (uma exceção) utiliza cabelo solto no estilo black power ou dread. Duas personagens da capa se parecem bastante com pessoas do sexo feminino, uma toca berimbau (viola) e outra toca atabaque. A (o) personagem que toca o berimbau usa corda verde é, portanto, uma pessoa graduada, ou seja, alguém que já possui algum tipo de iniciação mais avançada no mundo da capoeira. O

[36] A capoeira regional é um estilo criado pelo mestre Manuel dos Reis Machado, mestre Bimba, que se difere do estilo de capoeira Angola, esse criado pelo mestre Vicente Ferreira, mestre Pastinha. O estilo criado por Pastinha tem característica menos acelerada no modo de tocar os instrumentos e de plasticidades de movimento menos em pé, seus praticantes geralmente aderem mais ao jogo mais mandingando e no solo, enquanto o estilo de Bimba é mais em cima (em pé) e mais marcial. A regional hoje em dia possui sistema de graduação que varia de grupo para grupo, enquanto a capoeira Angola não possui sistema de graduações.

personagem que está ao seu lado é o único que possui graduação de corda vermelha, o que possivelmente pode indicar sua condição de mestre[37]. Embaixo a imagem da capa do livro.

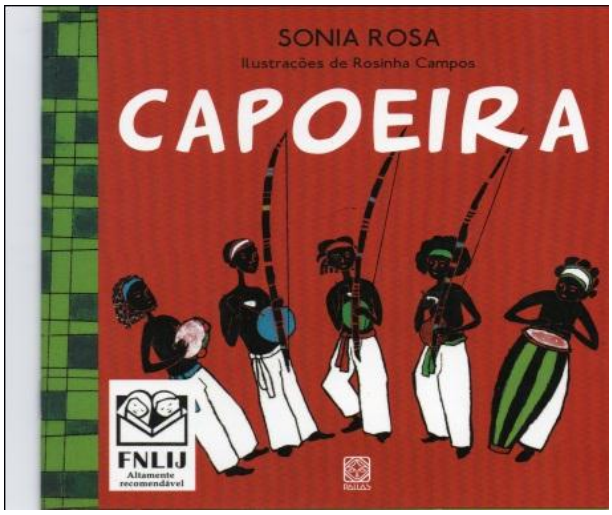


Figura III.1 - Capa do Livro

Nas duas primeiras páginas do livro temos um texto e a ilustração de alguns berimbaus coloridos. As primeiras palavras já remetem à informalidade espacial e à mística que envolve a atividade da capoeira. Remetem à rua, a roda (o círculo) e a capoeira, atividades e espaços marginalizados pela formalidade ensejada pelas instituições educativas, esportivas e sociais, em suma.

A rua é onde confluem várias possibilidades do *devir*, a rua é movimento, o vai e vem, é o lugar onde as conjugações de várias potências criadoras se encontram e se dispersam. Momentos distintos estão presentes no espaço da rua, o momento individual de cada pessoa que ali está e o momento coletivo de qualquer atividade que ali se exerça. Na rua, qualquer formalidade é quebrada sob o fluxo do movimento que conduz a constantes improvisos, os movimentos, a música entoada e qualquer discurso ali proferido pode se adaptar no decorrer de atividades externas que possam interferir na roda de capoeira, mas sempre conduzem a sedução do jogo.

A roda é onde a energia circula, o vai e vem de energias suscitada pela troca de cada indivíduo que compõe o jogo. A música entoada pelos instrumentos encadeia essa força energética, a música é o contato do axé (energia) com o mundo sensível e é a forma mediadora de vários momentos individuais para a sedução dos movimentos que encantam a todos na roda. A roda de capoeira é o espaço de movimento de personagens melanodérmicos, nesse caso o jogador de capoeira, pois eles seduzem o seu oponente na distração dos movimentos que conduzem ao engano, fazendo com que o jogo seja sempre algo imprevisível. Os movimentos são fintados (como o drible de jogadores de futebol) na busca de seduzir o oponente, a energia do toque do berimbau, atabaque e do pandeiro, também das palmas,

[37] Em alguns grupos tradicionais de capoeira, caso do Centro Cultural Senzala de Capoeira, criado no Rio de Janeiro, a corda vermelha é a graduação máxima que indica que o portador dessa corda atingiu o nível de mestre. Portanto, domina os fundamentos da capoeira que inclui os fundamentos do jogo, da história e da musicalidade.

viabiliza a sincronia dos movimentos com os sons, tornando indispensável a energia circular de uma roda que jamais pode ser extrapolada, pois o jogo deve se manter no espaço da roda.

Sobre a roda podemos dizer ainda que funciona como uma metáfora da vida para a vida, pois ensina sobre o ciclo das renovações. Se na própria roda circulam imprevisibilidades, o ciclo vital é imprevisível também no decorrer cotidiano, mesmo se sabendo que após o nascimento (início da roda), se vai amadurecer (o jogo) e morrer (o término da roda), a única certeza que se tem na vida é a morte da matéria, o decorrer da vida é imprevisível, é *devir*, além disso, depende de muitas fintas para (re) existir a cada momento. A morte da matéria também pode ser metaforizada como ciclo de renovação energética, pois se um capoeirista é derrubado (por uma rasteira ou "banda") ele pode dar a volta ao mundo (fazer o giro anti-horário completo na roda), abaixar no pé do berimbau e jogar novamente com o mesmo adversário. Isso não é exclusividade de uma rasteira encaixada no tempo certo, mas de qualquer outra movimentação que traga a possibilidade de finalização do jogo.

A capoeira é a conjugação entre todas essas possibilidades, e foi intensamente perseguida por aparatos legais e leis racistas que a proibia em espaços públicos como a rua, julgando como atividade perigosa de afiliação a grupos de baderneiros, era o decreto número 847, de 11 de outubro de 1890. No ano de 1932, mestre Bimba forma a primeira academia oficial para ensino/aprendizagem de capoeira no intuito de acabar com a marginalização da arte. Apesar do passado de perseguição racista hoje a capoeira é um esporte praticado em vários países do mundo por pessoas de várias raças, sexos, idades, orientação sexual, credo religioso, visão política etc. se instituindo como atividade democrática e de pedagogia para a sabedoria de vida.

Nesse sentido, a autora introduz em primeiro plano o elemento feminino no intuito de demonstrar que o esporte é praticado tanto por homens como mulheres, e a palavra menina também tem um tom geracional e etário, demonstrando o que foi afirmado anteriormente, pessoas de todas as idades e sexos podem participar da roda. No excerto a seguir, a autora deixa subentendido que a prática da capoeira enseja para a diversidade humana.

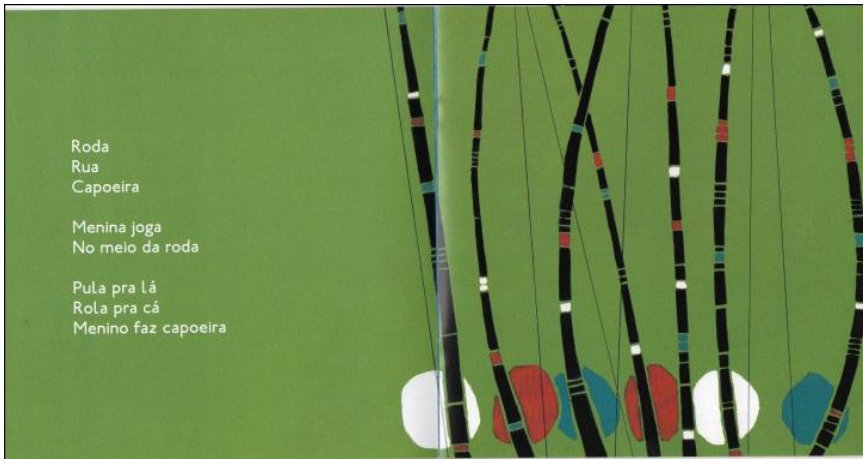


Figura III.2 - Berimbaus

As duas próximas páginas seguem a mesma lógica, mas com caracterizações muito interessantes. Entre uma e outra há dois personagens abaixados dando as mãos com o fundo em cores diferentes a dos seus corpos. No lado branco o personagem é negro e no lado preto o personagem é branco. Talvez essa seja uma metáfora que conduza ao entendimento de que brancos e negros possam praticar capoeira e que através das possibilidades trazidas pelo jogo a aproximação e a afetividade entre os diferentes possa se equalizar.

Os textos trazidos nas duas páginas que se completam também são muito bons, o primeiro evoca para a valorização da capoeira através do reconhecimento popular e orienta para a ressignificação da palavra “vadiar”. O capítulo XIII do Decreto número 847, de 11 de outubro de 1890 chama de vadios e capoeiras aqueles que praticam capoeiragem em espaços públicos, ou seja, a palavra vadiar ou vadiagem é designada com teor depreciativo àqueles que realizavam tais práticas ou que se ocupavam de quaisquer práticas que envolvessem comportamentos moralmente condenáveis.

A palavra vadiar no texto toma novos contornos, ela designa o momento de descontração e desprendimento de todas as atividades maçantes e coercitivas do dia a dia, é o momento certo de fazer a energia circular e trocar essas energias com outros adeptos da capoeiragem, sejam brancos, negros, meninos, meninas, idosos etc. O que está em jogo é a renovação e o aprendizado de novas possibilidades de vida cotidiana individual e coletiva.

A autora enfatiza no outro texto que complementa essas duas páginas os movimentos que fazem parte da plasticidade da capoeira. A ginga é a possibilidade de finta e de movimentação de golpes imprevisíveis, ou seja, golpes que surpreendam os adversários por não saírem de posições estáticas. O rolê é o movimento que o capoeirista faz no chão, girando entorno de si mesmo com uma das pernas esticadas no chão, a negativa, que tem a função de negar por um momento o jogo, mas renova energias através da circularidade e ganha espaço de distanciamento do oponente, fazendo com que ele tenha que pensar outro movimento de aproximação ou de maior distanciamento para pensar outro movimento de contragolpe.

A palavra mestre aparece pela primeira vez nessa parte e é apresentada com a autoridade característica. O mestre não aparece como uma figura autoritária e arrogante, ele somente imprime uma regra momentânea, “não vale rasteira”. A rasteira faz parte do jogo de capoeira e nela está contida toda malandragem e mandinga, a rasteira pode marcar a morte simbólica para um renascer com a volta ao mundo. Na rasteira estão contidas várias possibilidades. O mestre opta por não valer a rasteira por se tratar de um golpe que pode machucar o oponente se não for bem aplicado, por esse motivo seria mais adequado não valer a rasteira, eliminando todas as possibilidades de desarmonia na roda.

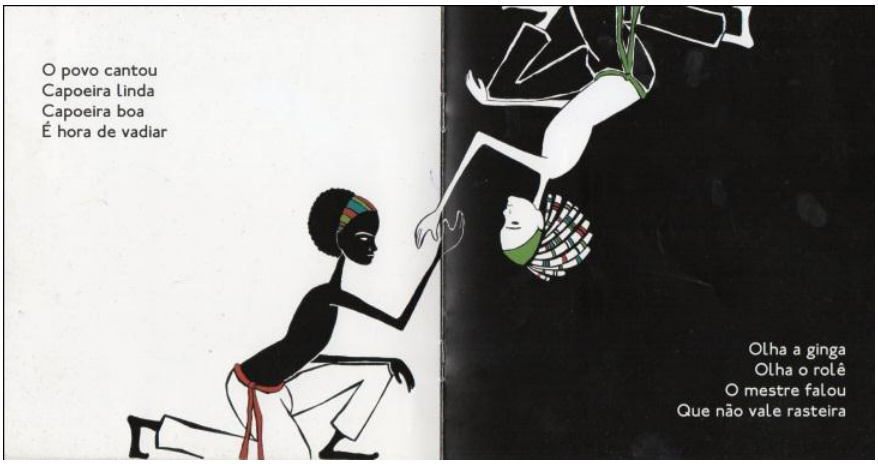


Figura III.3 - Capoeira em preto e branco

Nas duas páginas seguintes fica clara a intenção da autora de ressaltar na roda de capoeira um local de harmonia. Na frase inteira estão contidas ideias de paz e de integração, questões de gênero e de geração/idade dão o tom da integração, pois local acolhedor, que é a roda, sempre cabe mais um. Os personagens são ilustrados fazendo movimentações típicas da capoeira: eles gingam, plantam bananeira (quando alguém fica equilibrado de cabeça para baixo, seja se equilibrando com as mãos ou com a cabeça no chão, caso da personagem), dão martelo (golpe de finalização quando o indivíduo chuta, com o peito do pé, em direção ao oponente com a perna esticada para o alto) e se esquivam (saída movimentando o corpo para que o golpe do adversário passe no vazio).

Importante observar que cada movimentação exige uma destreza que se adquire com um tempo de treino, para nós é perceptível essa divisão na graduação que cada personagem carrega, isso talvez marque também o ensejo para o respeito ao mais antigo, iniciado há mais tempo na capoeira. O personagem de corda branca ginga, a de corda verde planta bananeira (é uma mulher, que veste uma camisa estilo baby look), o homem de corda azul se esquiva e o de corda vermelha solta um martelo, o grau de dificuldade para execução exata de cada golpe/movimento está atrelado à movimentação que cada personagem faz. Em alguns grupos tradicionais de capoeira diríamos que as graduações se distinguiriam da seguinte maneira: Corda Branca – iniciante, Corda Azul – iniciado, aluno graduado, Corda Verde – Aluno Graduado em fase de transição para professor (graduação de corda Roxa) e Corda Vermelha – Mestre, nível máximo[38].

De acordo com as movimentações executadas por cada participante, o mestre toca o berimbau e canta uma velha canção para que a roda se inicie. Por esse motivo, podemos afirmar que as movimentações que estão sendo feitas pelos personagens são de um treino, pois na ilustração os instrumentos não estão sendo manuseados e os movimentos estão no

[38] Existem vários grupos de capoeira e o sistema de graduação se difere entre eles, escolhemos de forma ilustrativa o sistema do Centro Cultural Senzala de Capoeira por ser o grupo de capoeira organizado mais tradicional do estado do Rio de Janeiro. Fizemos a consulta sobre as graduações deste grupo neste site http://capoeirasenzalagoiania.blogspot.com.br/p/sistema-de-graduacao.html.

vazio, são simulações das possibilidades de um jogo de capoeira com o intuito de tornar mais eficazes seus golpes no momento da roda.

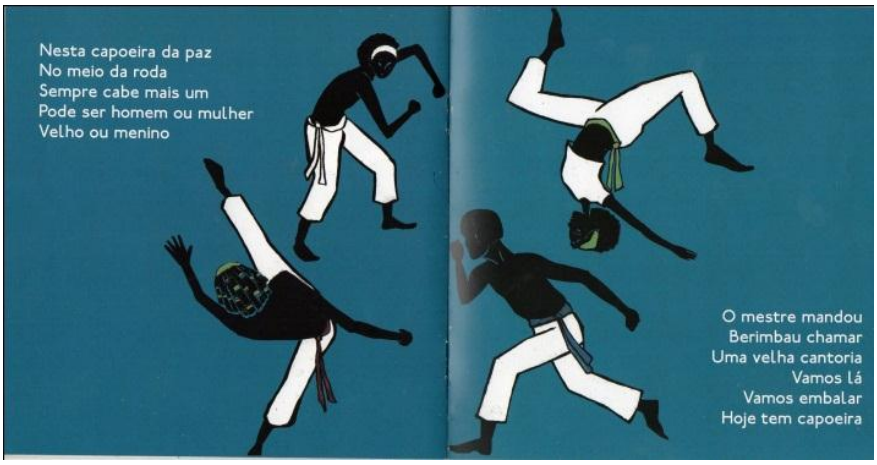


Figura III.4 - Treino de Capoeira

As últimas duas páginas do livro se interconectam novamente representando a roda de capoeira. A autora dá um encadeamento de apresentação de traços fundamentais da capoeira (regional criada por mestre Bimba) nas primeiras páginas para, na última, fazer a representação do momento final de um dia de treino de capoeira, a formação da roda. Ela lança mão da ilustração de vários praticantes em círculo com distintas graduações, homens e mulheres com distintos adornos e usos do cabelo.

De dez personagens apenas dois parecem ser do sexo feminino, conclusão tirada pelo fato de usarem top. Na bateria, dos personagens que tocam os instrumentos nenhum é do sexo feminino, pois as personagens mulheres estão sentadas na roda. Um dos personagens que toca o berimbau aparece com a corda branca e os demais possuem graduação, o que talvez seja uma possibilidade de dizer que também o aluno mais novo na prática de capoeira pode participar de diversas maneiras. Dois personagens parecem se agachar no “pé do berimbau” para iniciar o jogo.

O texto remete novamente à roda de capoeira realizada na rua. A autora enfatiza que a prática de capoeira como algo positivo, que traduz um dos traços da beleza da cultura afro-brasileira. Todos os personagens do livro são negros para enfatizar a importância da capoeira como marcador de identidade dos negros brasileiros, somente na página quatro há um personagem pintado de branco no fundo preto, seria a metáfora de que todos sem distinções alguma poderiam participar da prática de capoeira, e de que a cultura negra brasileira admite, sem ressentimentos, a participação de pessoas de outras origens, por isso o branco no fundo preto[39c].

[39] Importante lembrar que as páginas não são numeradas e estamos nos referindo por contagem das que trazem conteúdos. A referida página que fazemos menção já foi analisada mais acima.



Figura III.5 - Roda de Capoeira

Antes da apresentação das autoras, na última página, há um texto explicativo sobre as origens da capoeira, que para nós é adequado para iniciar o estudante aos estudos mais aprofundados sobre a capoeira.



CAPOEIRA

Não existe capoeira na África. Existem danças e lutas que parecem com ela. Os negros bantos de Angola criaram a capoeira no Brasil. Os escravos das fazendas iam para as capoeiras (capinzais) dançar e lutar. Por isso a luta ficou com esse nome. A capoeira foi uma forma de defesa dos negros nas lutas contra a escravidão. Hoje ela é uma "arte marcial": um jogo que parece uma luta. Dois "camaradas" lutam no centro da roda. O resto do grupo marca o ritmo com berimbau, palmas e cantigas. O capoeirista se defende com movimentos como *aú* (estrela) e *ginga* (balanço do corpo de um lado para o outro). Ele ataca com chutes (*chapa*, *rabo-de-arraia*) e rasteiras.

Figura III.6 – O que é a Capoeira

Muniz Sodré (1988) enfatiza alguns traços da capoeira como a resistência dos negros brasileiros aos sistemas opressores, a capoeira seduz e dissimula através de diversas estratégias, a capoeira é uma possibilidade de (re)existência do negro, é a prova de que aquilo que se apresenta como verdade pode ser a dissimulação de traços temporais para a percepção de quem pretende apreender como totalidade uma ação momentânea. Afirma Sodré que a capoeira desde o surgimento se faz por estratégias:

> *"A capoeira implicava, como toda estratégia cultural dos negros no Brasil, um jogo de resistência e acomodação. Luta com aparência de dança, dança que aparenta combate, fantasia de luta, vadiação, mandinga, a capoeira sobreviveu por ser jogo cultural. Um jogo de destreza e malícia, em que se finge lutar, e se finge tão bem que o conceito de verdade da luta se dissolve aos olhos do espectador e – ai dele – do adversário desavisado" (SODRÉ, 1988, p. 205).*

Nesse sentido, afirmamos que o livro “Capoeira”, de autoria de Sônia Rosa e Rosinha Campos (ilustrações), lançado pela Pallas Editora, cumpriu muito bem o seu papel. O livro positivou a prática da capoeira enfatizando o caráter democrático, lúdico e de resistência cultural que a capoeira tem, pois lança mão da informalidade de se poder praticar nas ruas e sobre a formação circular que rompe com a formalidade da educação bancária adotada pelas escolas brasileiras.

No final do livro as autoras se apresentam de maneira bastante informal, breve e afetuosa, a ilustradora ainda apresenta alguns traços típicos de sua cidade natal e da cidade onde reside atualmente, enfatizando o legado positivo deixado pela cultura negra.

Na contracapa, a autora inicia o leitor sobre as heranças culturais deixadas pelos negros africanos escravizados pelos portugueses. Ela ressalta que com a vinda forçada dos negros africanos para o Brasil, a cultura nacional receberá novos contornos com a influência sofrida no encontro com outros povos que aqui já estavam (indígenas e portugueses). O intuito da autora é estimular a curiosidade dos estudantes para a pesquisa sobre a presença de elementos dos negros na cultura nacional, valorizando a cultura negra e tudo que se forme a partir dela. Importante ressaltar que a autora enfatiza o jogo de palavras e de figuras, pois para ela essa seria uma maneira lúdica de estimular a leitura.

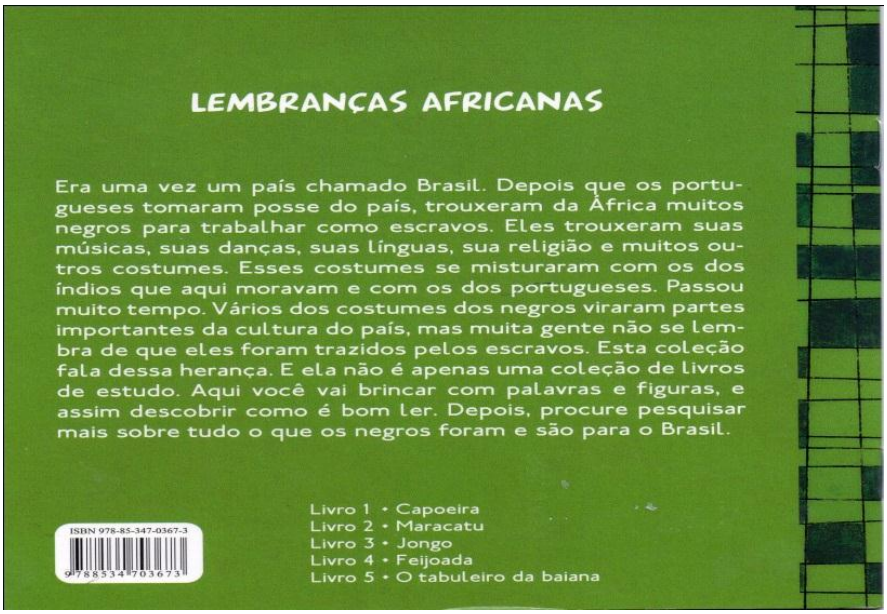


Figura III.7 - Lembranças Africanas

Interessante perceber que todos os títulos da coleção buscam enfatizar manifestações culturais de traços cotidianos que englobam dança, música, artes marciais, culinária e regiões geográficas que remetam à cultura negra. Provavelmente os outros títulos venham contribuir para a desmistificação de informações desencontradas sobre a cultura negra de maneira lúdica, em linguagem acessível à faixa etária de educação escolar formal na qual se destina como obra paradidática.

Para nós, este livro é adequado como ferramenta paradidática a ser utilizado nas salas de aula das escolas públicas e particulares de todo o Brasil, pois viabiliza diálogos interdisciplinares e estimula o respeito e a valorização pela cultura negra, conforme preconiza a lei 10.639/03. O livro possui fácil linguajar e ilustrações bem diagramadas. A intensão de apresentar a capoeira como elemento positivo da cultura negra, dando a esses a assinatura da "dança/arte marcial" aos afro-brasileiros e não a hibridismos nem aos negros africanos, a autora ressalta a especificidade histórica do surgimento da capoeira em seu contexto nacional.

Outro fator fundamental, para nós, é a condição de não institucionalizada que a ilustradora está inscrita, pois nenhuma afiliação institucional é vinculada a ela, ela não é professora de nenhuma universidade ou escola. Mais um fator importante é em relação à escolarização da mesma, não consta nas informações contidas no final livro que a autora possua alguma graduação em instituição de nível superior de ensino, caso da autora. Esse fator nos remete ao que havíamos chamado atenção no capítulo anterior, em que atentamos para a necessidade de desburocratização na escolha de quem produz um livro paradidático, fazendo com que os olhares se voltem mais atenciosos para atores contadores de histórias/estórias ou ilustradores que jamais frequentaram o espaço acadêmico, e também a escola em outros níveis de ensino, mas que possuem saberes tradicionais que somam as possibilidades de ser e agir que devem fazer parte do respeito a ser engendrado para se bem viver em sociedade.

Embora estejamos de acordo com a adequação da obra à lei 10.639/03, com o edital do PNLD e a valorização da cultura afro-brasileira, entendemos que seja importante que qualquer autor que veicule informações que aludam a alguma cultura em que estão inscritos sujeitos que a façam acontecer, precisa, necessariamente, lançar alguma nota no livro no intuito de informar para professores, gestores, pais e alunos que aquilo que está sendo passado somente é os traços que foram percebidos temporal e espacialmente pelo autor que produz determinado texto.

Nesse sentido, entendemos que as possibilidades de cair em algumas armadilhas conceituais que aprisionam os sujeitos em personagens estáticos diminuam. Os guarda-chuvas conceituais são campos de batalhas e disputas políticas, pois o conceito é a possibilidade de criação que intervém de modo a modificar ou estagnar o mundo[40]. Para nós, é necessário que constem notas explicativas que informem aos leitores que a cultura e os sujeitos são dinâmicos e estão em constante movimento. Assim como existe a modalidade de capoeira praticada do

[40] Sílvio Gallo (2003) faz uma discussão em torno dos dispositivos conceituais e suas importâncias no âmbito da filosofia, ele afirma que a criação de conceitos seja necessária para intervenção no mundo seja criada à maneira que o filósofo conceber (a sua maneira) ou para os sujeitos (filósofos ou não) fazer a crítica do modelo de mundo vigente, o que conduziria a imputação de novas formas de mundo. No estoicismo antigo se era negada a possibilidade de explicar as coisas através de conceitos, pois para eles (os estoicos) os conceitos aprisionam na medida em que buscam dar explicação fechada aos fenômenos, os estoicos buscavam se exprimir através do devir, a multiplicidade forma a unidade em devir, a materialidade não pode ser universal e o movimento não se explica.

modo descrito pela autora, existem outros modos de conceber a mesma capoeira e outras modalidades do mesmo esporte, o entendimento pessoal (subjetivo) de quem observa.

O primado da filosofia *Ubuntu* é, para nós, importantíssimo por apresentar um aforisma que dá sentido ao movimento, preconizando pela não materialidade de essencialismos. RAMOSE (2008) afirma que o aforisma *motho ke motho ka batho* (na língua africana nativa do Sotho do Norte) tem o significado metafísico do reconhecimento do outro em si mesmo e de si mesmo no outro. O autor ainda indica que o sentido metafísico do direito à vida está caucionado na afirmação de que só se é possível viver se o outro semelhante viver também, ou seja, um homem sem a presença de outro homem não desenvolve suas potencialidades, sua humanidade estará morta. Nesse sentido, o sujeito só desenvolve sua humanidade em virtude de outro ser humano capaz de interrogá-lo e desencadear diálogo[41]:

> *"O ponto crucial aqui é que motho (humano) nunca é uma entidade acabada, no sentido em que o contexto relacional revela e oculta as potencialidades do indivíduo. As potencialidades ocultas são reveladas sempre que sejam realizadas na esfera prática das relações humanas. Fora desta esfera, motho é um fóssil congelado" (RAMOSE, 2008, p.212).*

Estamos afirmando, no caso do livro, que para não haver engessamento de outras maneiras de ser e agir, é preciso vivenciar a cultura, é preciso estimular essa vivência, sem aprisionamentos conceituais e sem meras formas esvaziadas de presença, como se fosse a "palavra final" sobre as possibilidades de determinada ação cultural específica e de grupos de indivíduos que a faz. Portanto, a proposta do livro para nós é adequada e recomendável para o uso em salas de aulas como proposta paradidática, mas deixaríamos como proposta que essa nota fosse lançada, dadas as explicações pertinentes aos motivos que nos fez chegar a tal conclusão.

III.2.2 - Livro 2 - Chiquinha Gonzaga

O livro "Chiquinha Gonzaga", da Callis Editora, é um livro da autora Edinha Diniz e ilustrações de Ângela Bonito, tendo primeira edição em 2000 e a segunda (que nos cabe analisar) em 2009. O livro possui vinte e quatro páginas e faz parte de uma coleção que homenageia grandes artistas (músicos, pintores, escultores, poetas etc.) brasileiros e estrangeiros contando histórias sobre a infância de cada um deles.

A proposta de uso deste livro está atrelada a algumas possibilidades pedagógicas no processo ensino-aprendizagem, assim descritas na loja virtual do site da editora:

> *"1 - Listar as principais características físicas e psicológicas da personalidade destacada no livro.*
> *2 - Comparar a forma de vida da personalidade com a vida das crianças no mundo de hoje.*
> *3 – Pesquisar sobre a vida da personalidade na fase adulta.*

[41] Martin Heidegger (1976) desenvolve pensamento bem parecido quando analisa a alegoria da caverna de Platão, nesse texto o autor fala sobre o princípio de *eidos* não como algo insensitivo, mas como o ver pela primeira vez (sensitivamente) e permanecer em presença. O autor afirma que ao sair da caverna e se deparar com o outro concreto (o ente) e não mais com formas esvaziadas da concretude do homem, ele nasce, pois ele está em presença de outro evidente (comum a ele, a todos) que lhe viabiliza o desenvolvimento de potencialidades infinitas da liberdade da criação.

> *4 – Conhecer e explorar a obra da personalidade.*
> *5 – Comparar a obra da personalidade com a de outras personalidades contemporâneas.*
> *6 – Localizar geograficamente o país de origem da personagem e conhecer alguns aspectos referentes ao contexto em que viveu*[42]*."*

Escolhemos o livro que fala sobre a musicista Chiquinha Gonzaga por se tratar de uma mulher, contemplando a questão de gênero, e de uma personagem que gera polêmicas sobre a questão da sua raça / cor, pois segundo biografias, Chiquinha Gonzaga não é considerada branca como, a mídia a representa[43].

Na construção da biografia de Chiquinha Gonzaga consta que ela era mestiça, filha de um relacionamento inter-racial, pai branco e mãe "mulata". Houve resistência da família de seu pai, um militar chamado José Basileu Gonzaga, em relação a ele se casar com a negra Rosa Maria de Lima, mãe de Chiquinha. Sua vida data do século XIX, século em que muitas teorias raciais, trabalhadas anteriormente, eram formuladas no continente europeu e implantadas no Brasil. Chiquinha nasceu em 17 de outubro de 1847, ou seja, nasceu antes da abolição da escravatura e até os seus 41 anos de vida ainda havia o regime escravocrata no Brasil, nos levando à conclusão que ela conhecia muito bem a condição de negra ao qual estava inscrita. Há poucos relatos sobre a mãe de Chiquinha e os que existem são pouco aprofundados, pois de Chiquinha foi retirado o sobrenome da mãe para garantir um bom nível de socialização e um bom casamento[44].

Nesse sentido, faremos a análise do livro prestando bastante atenção a essas informações, pois para nós elas são preponderantes, visto que o livro se propõe em narrar acontecimentos e histórias sobre a infância da musicista, e a presença da família se faz presente nas biografias sobre ela. Importante salientar que Chiquinha Gonzaga foi bastante mimada pela família tendo sido alfabetizada em casa e iniciada muito cedo aos estudos musicais. Ela se casou com um homem rico e proprietário de terras aos dezesseis anos de idade. Contudo, em todas as biografias, Chiquinha Gonzaga é retratada como uma mulher libertária, despida de interesses materiais de outras pessoas, sua ambição era a "boa música".

A capa do livro contém uma ilustração abaixo do título em que Chiquinha Gonzaga está ao piano tocando. Um pequeno círculo informa que o livro está adequado às novas regras ortográficas da língua portuguesa no Brasil. Notamos que Chiquinha está vestida com um vestido sofisticado, típico de famílias abastadas da época e talvez seja por motivo de algum concerto apresentado para o público. A musicista aparenta estar na faixa etária da pré-adolescência.

---

[42] http://www.loja.callis.com.br/portugues/chiquinha-gonzaga.html acessado em 01/05/2013.
[43] Referimos-nos especificamente da minissérie Chiquinha Gonzaga exibida pela Rede Globo de televisão no ano de 1999 tendo como atriz principal que representava a musicista Regina Duarte, uma atriz branca. Cabe lembrar que a minissérie é baseada nas biografias de Chiquinha Gonzaga feitas por Dalva Lazaroni e Edinha Diniz.
[44] http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas/revistas_link.cfm?edicao_id=301&Artigo_ID=4699&IDCategoria=5362&reftype=2 acessado em 01/05/2013

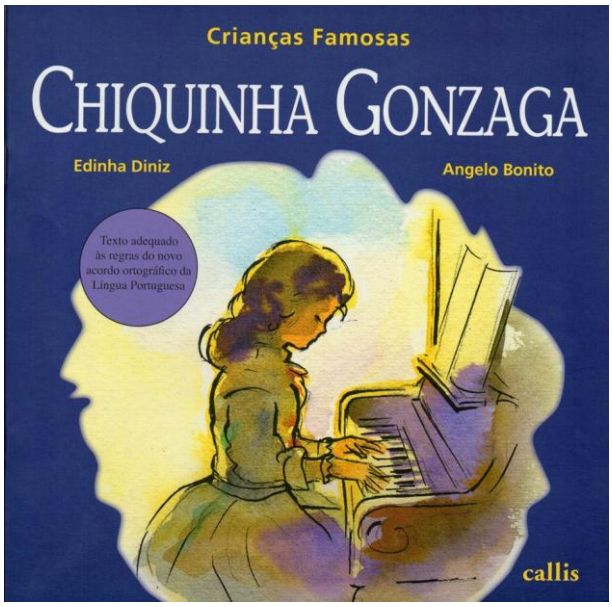


Figura III.8 - Capa do Livro

Na ilustração da contracapa, Chiquinha Gonzaga aparece ao piano como se estivesse fazendo alguma alteração na notação musical (partitura) da música ao qual executava. Importante lembrar que isso ocorre bastante em processos de composição musical. A compositora é acompanhada de perto por uma criança sentada no chão, uma senhora em pé e um cachorro. Já na contracapa, mesmo sem nenhum texto explicativo sobre a imagem, percebemos que a intenção da autora devesse ser o de chamar atenção para o talento da jovem, pois com tamanha beleza que o som do piano de Chiquinha entoava todos se aproximavam para ver Chiquinha compor.

O ambiente é o doméstico, não há formalidades na ilustração, as pessoas que observam Chiquinha parecem ter, temporariamente, deixado seus afazeres para apreciar de perto o talento da jovem musicista. A mulher parece chegar de alguma ocupação doméstica, a criança parece ter deixado de brincar com o cachorro e Chiquinha parece estar na própria diversão, o piano. Chiquinha não parece estar preocupada com a presença das pessoas ao ser redor, elas parecem não intervir na concentração dela, que continua a escrever sua partitura.

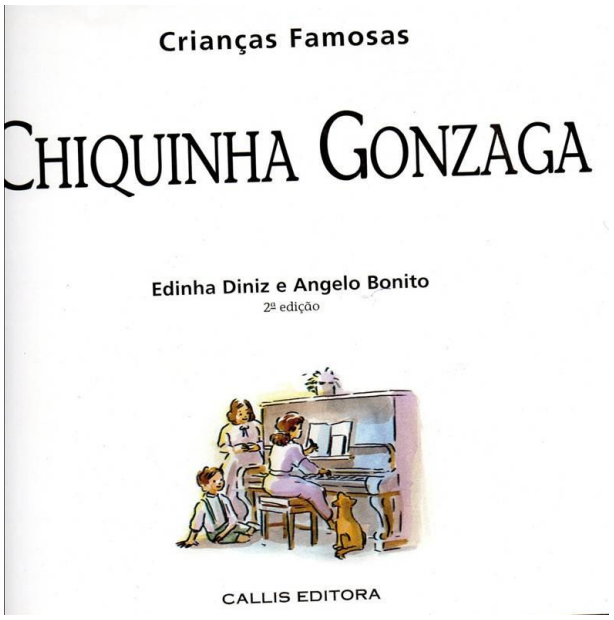


Figura III.9 - Contracapa

Na primeira página há uma ilustração que indica o local de moradia de Chiquinha Gonzaga. A ilustração cumpre bem o papel de estimular a curiosidade pela geografia do Rio de Janeiro e sua transformação ao longo da história. Trabalha, portanto, a interdisciplinaridade de forma adequada. O texto informa sobre os membros da família de Chiquinha Gonzaga, trazendo em primeiro plano a figura do pai, José Basileu, seguido por dona Rosa e os filhos: Chiquinha, Juca e José Carlos.

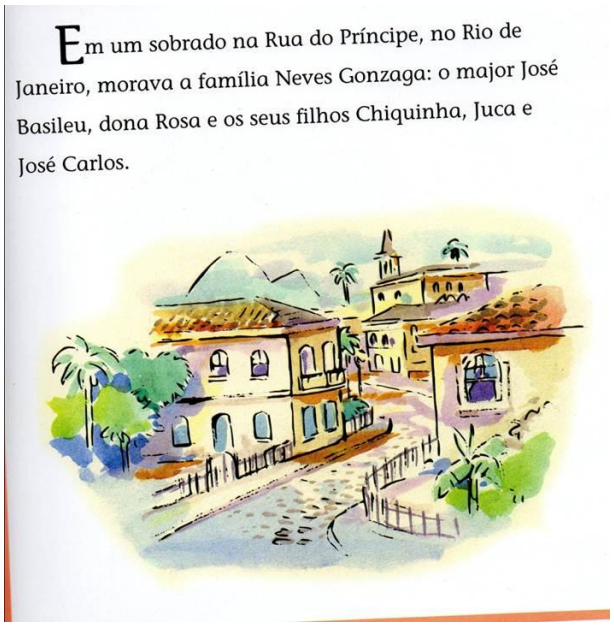
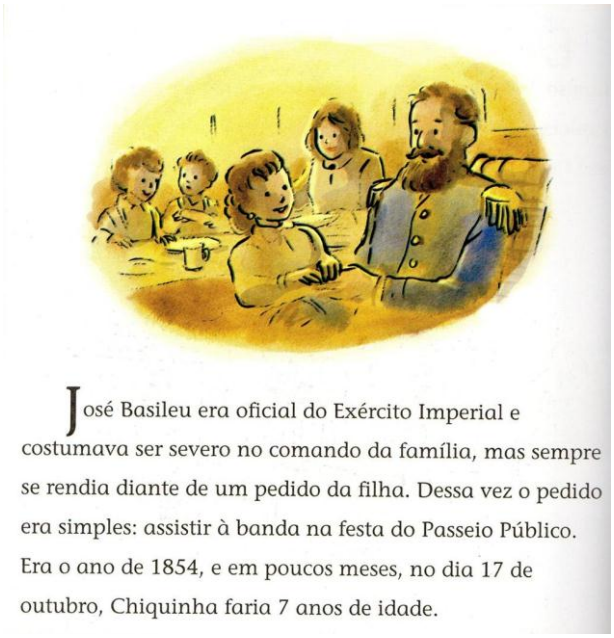


Figura III.10 - Rio de Janeiro

Na figura seguinte, Gonzaga com seu pai, José Basileu, que está fardado, conversando com a filha. No plano de fundo seus irmãos mais jovens estão à mesa com a mãe. Os dois irmãos dialogam, enquanto a mãe, dona Rosa, observa. O texto que contextualiza a imagem traz a informação da posição social de José Basileu como um oficial do exército imperial, diz

também que ele era um homem rígido no comando da família. A autora diz que o pai sempre se rendia diante de um pedido de Chiquinha, ela gostaria de assistir a apresentação de uma banda antes de completar os sete anos de idade.



José Basileu era oficial do Exército Imperial e costumava ser severo no comando da família, mas sempre se rendia diante de um pedido da filha. Dessa vez o pedido era simples: assistir à banda na festa do Passeio Público. Era o ano de 1854, e em poucos meses, no dia 17 de outubro, Chiquinha faria 7 anos de idade.

Figura III.11 - Chiquinha e sua Família

Nossa crítica se inicia pela ilustração, pois se há uma tendência em estimular a família, a mãe não deveria estar dispersa de todas as atividades que ocorrem no lar naquele momento, pois, conforme podemos observar, o olhar da mãe está disperso, como se pensasse em outras coisas deslocadas de tudo que ocorre no lar naquele importante momento de socialização em família, a hora da refeição. Todos os outros personagens parecem não se importar com a presença dela ali naquele espaço, enquanto isso José Basileu atende Chiquinha Gonzaga, os irmãos Juca e José Carlos conversam entre si.

O texto deixa nítido que o comando da família pertence ao pai, pois Chiquinha Gonzaga se remete ao pai para pedir para ir assistir a banda. Nesse sentido, a mãe seria figura nula, sem a menor importância na tomada de decisão quanto à criação da filha. Entendemos que a contextualização histórica nos conduz a um período em que pouco se admitia questionamentos sobre a autoridade do homem “chefe de família”, e nesse caso específico a autoridade do pai não está em xeque. Por isso, afirmamos que seria importante que essas histórias fossem ressignificadas, pois com todo o reconhecimento sobre a importância do valor da presença feminina na família e na sociedade, seria adequado que a autora colocasse Chiquinha Gonzaga pedindo ao pai e à mãe para ir à apresentação da banda.

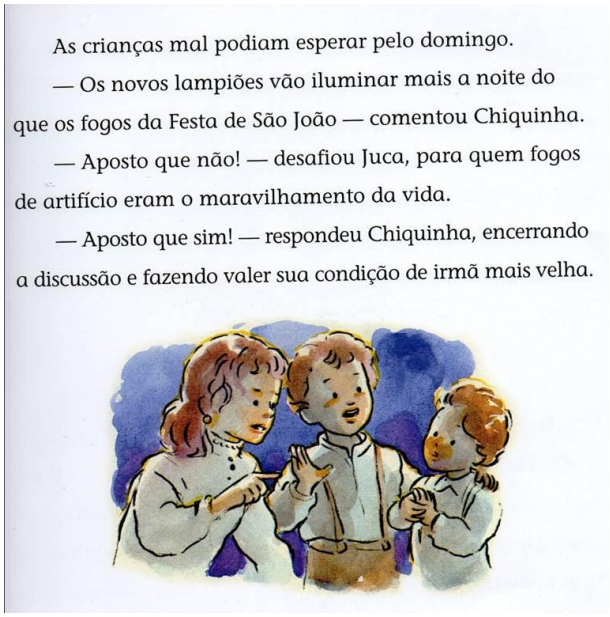
A figura da mãe poderia ser melhorada no texto e na ilustração, em ambos ela poderia aparecer mais ativamente, junto ao marido autorizando ou não a ida de Chiquinha Gonzaga à festa do Passeio Público. Outra possibilidade seria ilustrar dona Rosa conversando com Juca e José Carlos, sem o olhar disperso e a vaga expressão que carrega em seu semblante. Essa página foi toda dedicada ao pai de Chiquinha Gonzaga, mesmo se tendo o intuito de mostrar o

precoce interesse da jovem pela música. Ao pai são dadas as honras de ser apresentado quanto ao seu caráter ambíguo, severo/benevolente, e o prestígio de sua profissão, oficial do exército imperial.

Na terceira página é transmitido um diálogo entre os três irmãos (Chiquinha, Juca e José Carlos). A conversa entre eles é sobre os fogos de artifício da festa de São João, Chiquinha afirma que os lampiões vão iluminar mais a noite da cidade que os fogos e é contestada por Juca, que discorda e diz que não. A ilustração mostra que Chiquinha debate somente com Juca enquanto José Carlos observa. Novamente percebemos um encadeamento hierárquico, pois o menor dos irmãos somente observa, não tendo o direito a fala.

O texto que dá sentido à ilustração é taxativo em relação à condição de irmã mais velha que Chiquinha Gonzaga goza, pois a autoridade de irmã mais velha se faz valer no encerramento da discussão, do mais velho é a última palavra. Para nós, essa parte do texto poderia ser substituída por algo que não aventasse para a possibilidade de hierarquias etárias. A autora poderia substituir o final desse diálogo por algo de menor intensidade como uma intervenção do irmão mais novo propondo que eles olhassem para o céu e admirassem a beleza das estrelas, em seguida conjugar esse texto com uma ilustração dos três abraçados e sorridentes.

Nossa proposta é somente uma dentre tantas possibilidades de ressignificação desse texto, não a apresentamos como palavra final, mas entendemos que mesmo que sejam narradas discordâncias entre familiares, amigos ou mesmo em âmbito social, o que para nós é normal e saudável, o afeto deve ser a finalização de todo e qualquer diálogo. A tônica do afeto estimula a aproximação dos diferentes, sejam homossexuais, negros, mulheres, jovens, idosos etc. Se há estímulo ao afeto, a abertura para o diálogo pode ser mais fácil de ser conquistada.


As crianças mal podiam esperar pelo domingo.

— Os novos lampiões vão iluminar mais a noite do que os fogos da Festa de São João — comentou Chiquinha.

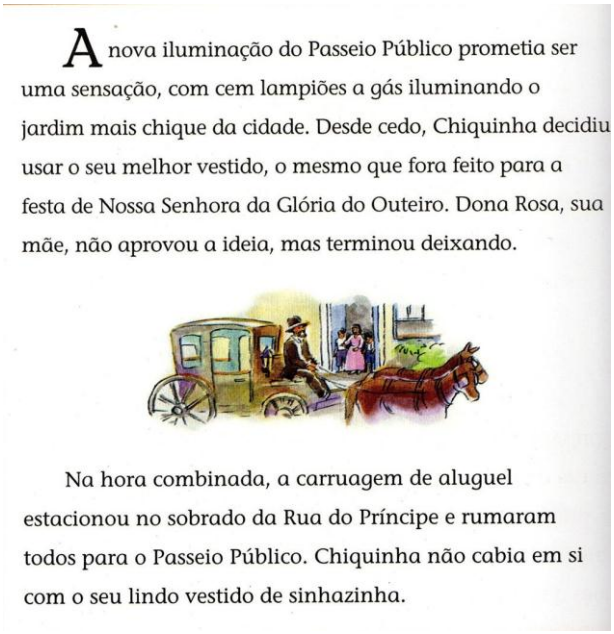
— Aposto que não! — desafiou Juca, para quem fogos de artifício eram o maravilhamento da vida.

— Aposto que sim! — respondeu Chiquinha, encerrando a discussão e fazendo valer sua condição de irmã mais velha.

Figura III.12 - Chiquinha e seus irmãos

Na página seguinte é narrada a nova iluminação do Passeio Público para o jardim mais chique da cidade. Chiquinha Gonzaga, em meio a todo esse luxo, pretende ir à festa de Nossa Senhora da Glória do Outeiro usando o vestido mais pomposo que possui. Ela fica muito feliz em poder usar o vestido depois de ser autorizada pela mãe, dona Rosa. No fim do texto uma carruagem busca Chiquinha para levar à festa e ela se sente muito feliz com seu “lindo vestido de sinhazinha”.

A ilustração é a de uma carruagem parada na porta da casa de Chiquinha Gonzaga que sai com seu vestido rosa em direção ao transporte que lhe aguarda.



A nova iluminação do Passeio Público prometia ser uma sensação, com cem lampiões a gás iluminando o jardim mais chique da cidade. Desde cedo, Chiquinha decidiu usar o seu melhor vestido, o mesmo que fora feito para a festa de Nossa Senhora da Glória do Outeiro. Dona Rosa, sua mãe, não aprovou a ideia, mas terminou deixando.

Na hora combinada, a carruagem de aluguel estacionou no sobrado da Rua do Príncipe e rumaram todos para o Passeio Público. Chiquinha não cabia em si com o seu lindo vestido de sinhazinha.

Figura III.13 - Chiquinha e seu vestido rosa

Observamos que a figura de Dona Rosa dessa vez desempenha outra função, a de mãe. Dona Rosa dessa vez é posta como alguém com autoridade e controle sobre a filha, mesmo não sendo afetuosa a ideia de sua filha usar aquele vestido para tal comemoração, acaba deixando. Contudo, não há imagem da mãe autorizando e nem sequer há apresentação da mãe como foi o caso do pai, José Basileu, o texto sequer começa com algo que remeta à figura da mãe, como anteriormente vimos em relação à figura do pai.

Chiquinha Gonzaga fica feliz em poder exibir o seu mais belo vestido no jardim mais chique da cidade, sua chegada será triunfante, de carruagem alugada somente para a ocasião, ela se sente uma verdadeira sinhazinha. Pela contextualização histórica e pela condição de casamento interracial (dos seus pais), Chiquinha Gonzaga, mesmo vivendo ao redor de muitas pessoas abastadas e das classes dirigentes da época (políticos, artistas, pensadores, literatos, militares etc.), não escapava à questão racial vigente. Época essa em que fervilhavam teorias raciais no país e o desejo de construção de um povo através do branqueamento da nação. O desejoso sentimento de se tornar uma sinhazinha nos parece perturbador, pois mesmo que desde o início do livro não se tenha apresentado racialmente os personagens, a história oficial não nos deixa dúvida, Chiquinha Gonzaga era negra.

A descrição sobre o desejo que Chiquinha Gonzaga possuía em se tornar uma sinhazinha e ter orgulho disso se aproxima muito da afirmação de Ana Célia SILVA (2003), de que a desmobilização coletiva da população negra vem da negação de si e de seu semelhante etnicorracial em decorrência de como lhe é apresentado a figura da pessoa negra. A apresentação pode ser feita de várias maneiras, que inclui o processo de escolarização ou a educação familiar. Não é nossa intenção tentar reconstruir o passado de Chiquinha Gonzaga em relação ao contato com a situação política da época, mas no tocante ao que está veiculado no livro em relação ao fato da extrema felicidade que Chiquinha possuía em se parecer com uma sinhazinha, às possibilidades imaginativas nos levam a crer que nela (segundo a narrativa) continha um *ethos* burguês fortemente enraizado, e, consequentemente, uma recusa sobre o seu pertencimento etnicorracial.

Acreditamos que para uma pedagogia libertadora as proposições de condições materiais em que se façam prevalecer os gostos e os usos que não são acessíveis a todos, não possa ser eixo direcionador de diálogos, a não ser que seja para problematizar padrões estabelecidos de dicotomias como belo/feio, sagrado/profano, bom/ruim etc., apontando para usos socialmente produzidos, descontruindo qualquer discurso de consenso. Cabem diversas especulações e respostas para várias questões que surgem em decorrência dessas investigações, mas o fato é que, novamente, temos a sensação de que a condição social em que Chiquinha Gonzaga estava inscrita lhe aproximou do "mundo dos brancos" e, por conseguinte, a afastou do "mundo dos negros". Ana Célia Silva descreve uma possibilidade que concordamos:

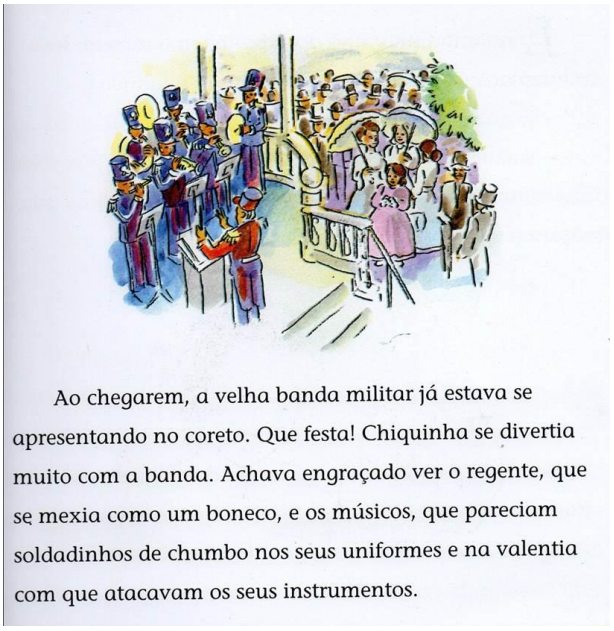
> *"O produto final da invisibilidade e do recalque é a auto–rejeição e a rejeição ao outro assemelhado étnico-racial. É o ódio contra si próprio e ao seu assemelhado, um tipo insidioso de autodesvalorização que resulta em desagregação de identidade étnico-racial e em desmobilização coletiva" (SILVA, 2003. p. 19).*

A próxima página mostra a chegada de Chiquinha Gonzaga na festa do Passeio Público. Na ilustração a banda militar toca para o público no coreto, sob a regência de um maestro. A maioria do público aparece de maneira amórfica, somente no canto esquerdo da ilustração três senhoras fenotipicamente brancas com trajes burgueses conversam debaixo dos seus guarda-chuvas, ao lado de dois senhores fenotipicamente brancos que conversam entre si. Chiquinha Gonzaga se posiciona em frente a essas senhoras e com a atenção voltada para a execução dos músicos em seus instrumentos.

A ilustração acompanha o texto que realça o tipo de divertimento da época com eventos culturais ao ar livre em espaços públicos. Como bem sabemos somente sujeitos libertos gozavam do privilégio de apreciar eventos como esses. Além disso, havia a necessidade de enraizar os valores de artes oficializadas, ou seja, de atividades artísticas que traduzissem o gosto burguês do *ethos* que a nação deveria seguir. A música que as bandas militares executavam, provavelmente, era música clássica. Isso nos conduz a possibilidade de que

Chiquinha Gonzaga tenha sido primeiramente influenciada pela música clássica, dadas as condições burguesas do lar onde fora forjada.

Pelo que percebemos até agora na leitura desse paradidático, Chiquinha Gonzaga não teria tido acesso a outro ciclo de amizades e de contato com outras manifestações culturais senão as amizades do ciclo pequeno burguês e aos eventos culturais oficializados. Para nós, seria importante que a autora dispusesse de algum dispositivo lúdico que inserisse Chiquinha Gonzaga em contato com outra realidade cultural que coexistisse com os meios socialmente aceitos. Talvez se essa história fosse reinventada outros personagens conceituais poderiam surgir e certamente contribuiria para justificar o fato de Chuquinha Gonzaga ter se forjado compositora de música popular e não de música erudita europeia. Talvez essa tenha sido uma estratégia de rebeldia da própria Chiquinha.



Ao chegarem, a velha banda militar já estava se apresentando no coreto. Que festa! Chiquinha se divertia muito com a banda. Achava engraçado ver o regente, que se mexia como um boneco, e os músicos, que pareciam soldadinhos de chumbo nos seus uniformes e na valentia com que atacavam os seus instrumentos.

Figura III.14 - A banda marcial

Há uma intencionalidade em buscar posicionar Chiquinha frente ao palco com a atenção virada para a banda e, para nós, a intenção da ilustração é demonstrar como Chiquinha Gonzaga era interessada por música desde muito jovem. Este intuito é bastante interessante quando pensamos no estímulo para a juventude praticar a educação musical e se inserir no mundo da aprendizagem e admiração à música, seja lá qual o estilo.

Na próxima ilustração Chiquinha Gonzaga aparece em diálogo com seu irmão Juca. Nesse diálogo Chiquinha é interpelada por seu irmão que não é muito afetuoso à música, preferindo os fogos de artifício. Ela se posiciona contrária à posição do irmão o indagando sobre a transitoriedade dos fogos e o perduro da música, pois a música seria algo que encanta a alma e não teria a duração passageira dos fogos, que encanta somente aos olhos.

Certamente, Chiquinha se referia a algo que lhe havia tocado sentimentalmente de maneira a hierarquizar os gostos, colocando os dela em primeiro plano e passível de criticar outros gostos sob a égide de um discurso hierárquico. É correto afirmar que a música é uma

arte que suscita um poder de grande abstração e sofisticação, mas se em um momento outro sujeito deseja optar por coisa diferente da apreciação da música, ele deve ser respeitado em sua escolha. Para nós, esse diálogo não traz nenhuma contribuição para uma pedagogia que venha a contribuir para o enraizamento do sentimento fraternal, acreditamos que esse diálogo somente formula a ideia de que Chiquinha Gonzaga seria uma criança arrogante e intransigente.

Logo no início da análise deste livro trouxemos as informações que direcionam algumas propostas pedagógicas para o uso desse paradidático. Nelas, está contida uma proposta (a de número um) que indica como atividade de pesquisa a identificação do perfil psicológico e físico de Chiquinha Gonzaga. As ilustrações que focam as características físicas de Chiquinha Gonzaga não realçam sua negritude, em muitos casos as ilustrações são amórficas, ou seja, não há possibilidade alguma de se fazer uma distinção quanto aos traços fenotípicos dos personagens.

Chiquinha Gonzaga aparece na maioria das ilustrações com a tonalidade de pele mais escura do que a tonalidade que caracteriza a tonalidade da pele branca e mais clara do que a que caracteriza o homem negro, ou seja, ela é uma mestiça. No entanto, Chiquinha Gonzaga e seus irmãos possuem na maioria das imagens traços fenotípicos afilados, eles estão mais próximos dos traços fenotípicos de seu pai. Talvez essa aproximação de traços fenotípicos dos leucodérmicos a tenha lhe dado o passaporte para que fosse efetivamente uma mulher transitável no meio aristocrático no qual vivia e obtivesse êxito entre grandes músicos da época.

Embora saibamos que Chiquinha Gonzaga tenha sido uma negra fruto de um casamento inter-racial, entendemos que enegrecê-la seria de suma importância, pois a música que Chiquinha compusera e na qual se tornou famosa não era a música clássica europeia. Com isso, outras histórias não capturadas por biografias oficiais provavelmente estejam no abismo do silêncio. Estrategicamente ou não, o fato é que naquela época fervilhavam teorias eugênicas e evolucionistas a fim de explicar o futuro dos negros.

É muito provável que Chiquinha Gonzaga deva ter sofrido bastante com intensas desconfianças sobre sua capacidade e talento musical, a conjugação mulher/negra/mestiça constitui desconfiança e exotismo ainda nos dias atuais. Concordamos com Munanga (2004) ao descrever o paradoxo do mestiço no Brasil e a recusa da sociedade em romper com as ambiguidades do racismo à moda brasileira. Este, impulsionado pelo mito da democracia racial, dilui os conflitos raciais num caldeamento que produz sujeitos desejosos de obter privilégios a partir de sua transitoriedade.

> *“O mestiço brasileiro simboliza plenamente essa ambiguidade, cuja consequência na própria definição é fatal, num país onde ele é de início indefinido. Ele é “um outro”, “ser e não ser”, “pertencer e não pertencer”. Essa indefinição social – evitada na ideologia racial norte-americana e no regime do apartheid –, conjugada como o ideário do branqueamento, dificulta tanto a sua identidade como mestiço quanto a sua opção da identidade negra. A sua opção*

> *fica hipoteticamente adiada, pois espera um dia ser "branco", pela miscigenação e/ou ascensão social" (MUNANGA, 2004, p. 119).*

Dessa maneira, não estamos diante de ilustrações que contribuam significativamente para identificar Chiquinha Gonzaga com traços físicos negroides, importantíssimos para problematizar a condição social do negro na época e as estratégias de branqueamento que o Brasil adotou e que perduram até os dias atuais, e explicam em parte a condição social do negro de hoje. Quanto ao perfil psicológico entendemos que a autora poderia ter produzido diálogos em que Chiquinha Gonzaga se mostrasse mais compreensiva e fraternal, a caracterizando como uma criança companheira com sua família.


Enquanto Chiquinha acompanhava a música, Juca reclamava:

— Eu gosto mais de fogos do que desta banda.

— Não diga bobagem, Juca! — disse a irmã. — São coisa completamente diferentes: fogos passam rápido e só encantam os olhos. Música encanta a gente por dentro.

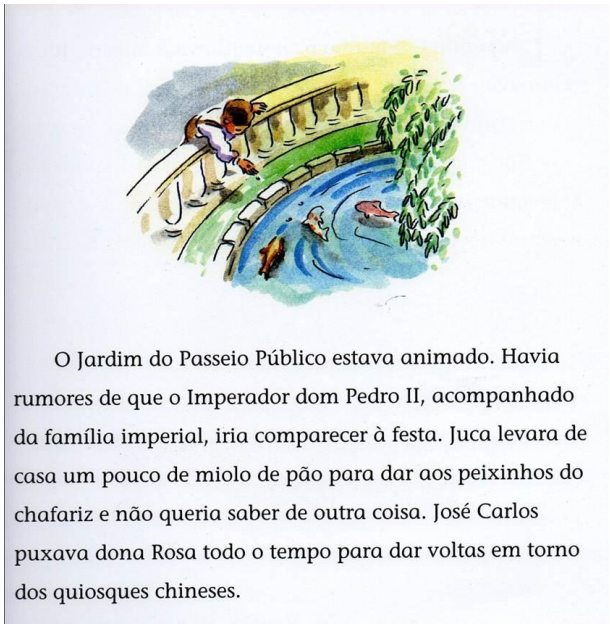
Figura III.15 - Chiquinha e Juca

Na próxima ilustração Juca alimenta peixes com miolo de pão em um chafariz. O texto que segue a ilustração enfatiza que a família imperial compareceria na festa do Passeio Público. Há ainda a descrição de Juca alimentando os peixes e de José Carlos puxando a mãe, dona Rosa, para dar passeios em torno dos quiosques.

Na problematização pensada por nós, entendemos que a ênfase na presença de Dom Pedro II com sua família serve para contextualizar o leitor ao momento histórico vivido, mas também deixa subentendido que Chiquinha Gonzaga frequentava lugares onde era possível o contato com importantes figuras daquela época, o que pode ter contribuído para o seu sucesso. Quanto à dona Rosa, percebemos que o papel designado à mulher era mesmo a de cuidadora dos seus filhos, pois enquanto Juca aparece sozinho alimentando os peixes, dona Rosa cuida de José Carlos, mas onde estaria José Basileu? Um importante oficial do exército imperial presente em um local onde muitas pessoas importantes frequentam só poderia estar resolvendo coisas sérias e não poderia estar fazendo a vontade de seus filhos.

Se imaginarmos o contexto em que estavam inseridos os personagens, podemos inferir que dona Rosa, uma mulher negra, passeando com uma criança que lhe puxava para dar

voltas nos quiosques era classificada pelos outros frequentadores (requintados) do local como empregada doméstica da família daquela criança. Para nós seria razoável se a figura de dona Rosa fosse ressignificada nessa passagem como uma mãe afetuosa que passeia de mãos dadas com seu filho José Carlos pelo Passeio Público lhe mostrando as belezas dos quiosques chineses, e não como uma mulher submissa ao tom enérgico do marido e às vontades de seus filhos.



O Jardim do Passeio Público estava animado. Havia rumores de que o Imperador dom Pedro II, acompanhado da família imperial, iria comparecer à festa. Juca levara de casa um pouco de miolo de pão para dar aos peixinhos do chafariz e não queria saber de outra coisa. José Carlos puxava dona Rosa todo o tempo para dar voltas em torno dos quiosques chineses.

Figura III.16 - Juca no Chafariz

As próximas ilustrações estão associadas: na primeira Chiquinha aparece de costas observando o mar e as embarcações, e é dada ênfase para o seu “belo vestido rosa”;

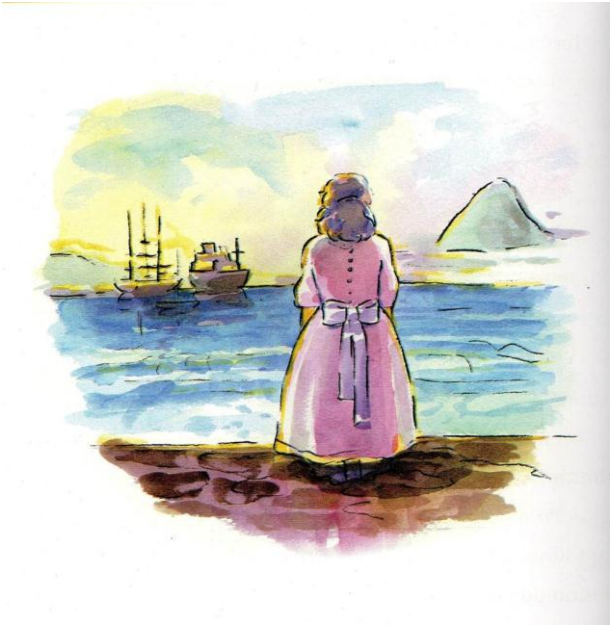


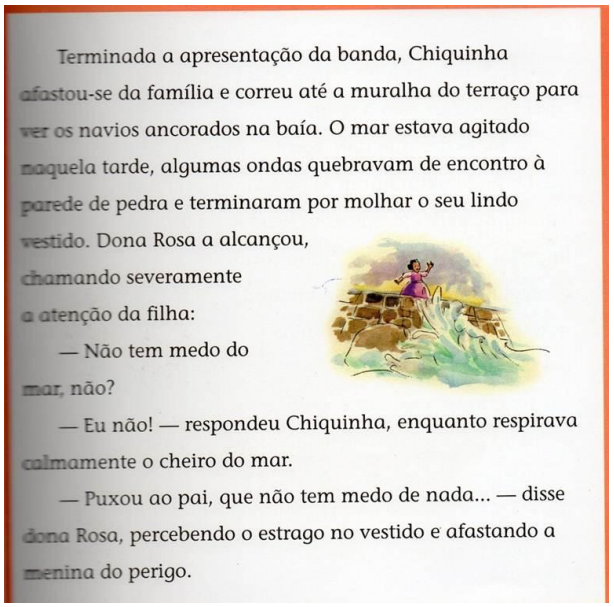
Figura III.17 - Chiquinha observa o mar

Na segunda ilustração Chiquinha aparece em movimento, assustada com as fortes ondas que quebram no paredão de pedra e molha o seu vestido. Nessa ilustração Chiquinha

parece estar mais enegrecida seu cabelo e seu tom de pele estão mais acentuados. O texto que segue diz que Chiquinha se afastou da família para ver os navios que ali estavam ancorados. A agitação do mar molhava seu vestido, o que fora percebido com grande pesar pela sua mãe que lhe afastou do perigo das ondas.

A autoridade de dona Rosa aparece pela primeira vez com maior rispidez, mas a resposta de Chiquinha Gonzaga à mãe não foi tão elegante: - Eu não! A exclamação veio acompanhada de uma grande inflada nos pulmões com o ar que continha o cheiro do mar. Parece-nos novamente que a autoridade do pai era muito mais importante para Chiquinha do que a da mãe. Além disso, Chiquinha se mostrava alguém com grande arrogância, “cheia de si”, uma criança cuja liberdade para fazer o que quisesse a autorizava a desrespeitar sua mãe, mulher negra e sem os contatos sociais que o pai, inteligente e importante, conservava.

No diálogo ainda é ressaltado a admiração extrema pelo pai, pois dona Rosa faz questão de enfatizar que o pai, José Basileu, é homem de fibra que não teme a nada, e que Chiquinha havia puxado tais características, seria verdadeiramente uma criança de dotes únicos, diferenciada das demais, assim como o pai, um importante oficial do exército imperial.



Terminada a apresentação da banda, Chiquinha afastou-se da família e correu até a muralha do terraço para ver os navios ancorados na baía. O mar estava agitado naquela tarde, algumas ondas quebravam de encontro à parede de pedra e terminaram por molhar o seu lindo vestido. Dona Rosa a alcançou, chamando severamente a atenção da filha:

— Não tem medo do mar, não?

— Eu não! — respondeu Chiquinha, enquanto respirava calmamente o cheiro do mar.

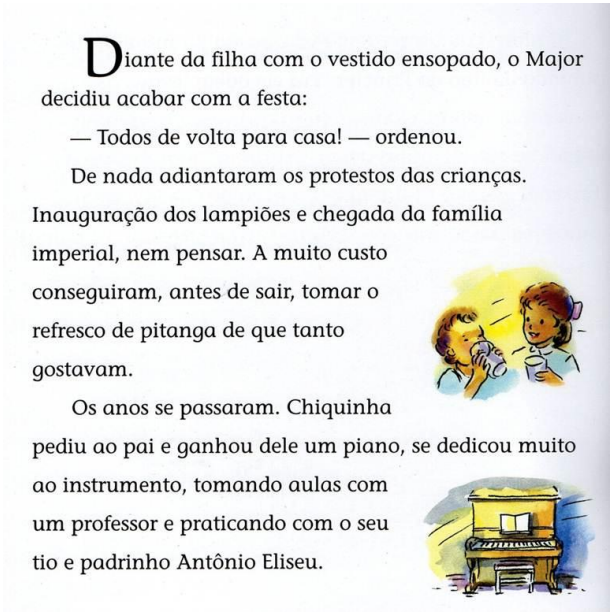
— Puxou ao pai, que não tem medo de nada... — disse dona Rosa, percebendo o estrago no vestido e afastando a menina do perigo.

Figura III.18 - Chiquinha molha o vestido

Na próxima página a ilustração mostra Chiquinha junto com seu irmão bebendo um suco e na seguinte um piano em uma das dependências de sua casa. O texto se refere à página anterior e apresenta a autoridade do seu pai diante do ocorrido. José Basileu ordena que todos fossem para casa, mesmo diante dos protestos dos filhos que ainda conseguem beber um suco de pitanga antes de ir embora. No texto seguinte está descrito o passar dos anos e o amadurecimento de Chiquinha Gonzaga que agora pede ao pai um piano, ela estuda bastante o instrumento, tomando aulas particulares e praticando com seu tio Antônio Eliseu.

Novamente estamos diante da autoridade do pai, ele quem determina tudo que deva ser feito entre a família, dona Rosa não é novamente mencionada como portadora de nenhum

direcionamento que a família possa tomar, José Basileu é o dono da palavra final. O piano que Chiquinha Gonzaga ganhou de presente só poderia ser adquirido pelo pai, um oficial do exército imperial, um homem que possui grandes rendimentos e prestígio social, pois esse instrumento não poderia ser adquirido pela mãe, uma simples negra dona de casa que serve aos caprichos do marido e dos filhos. Isso já nos conduz à inequívoca conclusão que o pai também provia as aulas.



Diante da filha com o vestido ensopado, o Major decidiu acabar com a festa:

— Todos de volta para casa! — ordenou.

De nada adiantaram os protestos das crianças. Inauguração dos lampiões e chegada da família imperial, nem pensar. A muito custo conseguiram, antes de sair, tomar o refresco de pitanga de que tanto gostavam.

Os anos se passaram. Chiquinha pediu ao pai e ganhou dele um piano, se dedicou muito ao instrumento, tomando aulas com um professor e praticando com o seu tio e padrinho Antônio Eliseu.

Figura III.19 - Chiquinha bebe suco / Piano

Na próxima ilustração Chiquinha se encontra sozinha observando o movimento na rua através da entrada de sua casa. Ela observa pessoas que trabalham e uma carroça com uma espécie de um grande tonel de água está estacionado em frente ao portão de sua casa, duas pessoas, um homem e uma mulher, carregam baldes nas mãos e na cabeça. Chiquinha parece compenetrada no modo de trabalho das pessoas que ali estão.

O texto descreve a cotidianidade em que o tio de Chiquinha, Antônio, visitava sua casa, um sobrado na Rua do Príncipe. Seu tio levava as músicas da moda para Chiquinha, ele era músico flautista. Chiquinha Gonzaga estudava dentro de casa e brincava em seu quintal, ela recebia influências de sons diversos vindo de populares. Diante dessa afirmação podemos deduzir que esse contato tenha sido o início da curiosidade musical de Chiquinha Gonzaga para buscar uma sonoridade diferente da formalidade da música clássica.

Chiquinha Gonzaga vivia na fidalguia de seu lar, não se misturava a moribundos que vagueavam pelas ruas e nem a trabalhadores braçais que por ali transitavam; ao contrário, ela estaria confinada aos ditames do lar, regidos por seu pai José Basileu, com apoio coadjuvante de dona Rosa. Nesse episódio a autora busca demonstrar o quanto Chiquinha Gonzaga pensava à frente do seu tempo no que diz respeito a fazer música inovadora incorporando elementos do cotidiano.

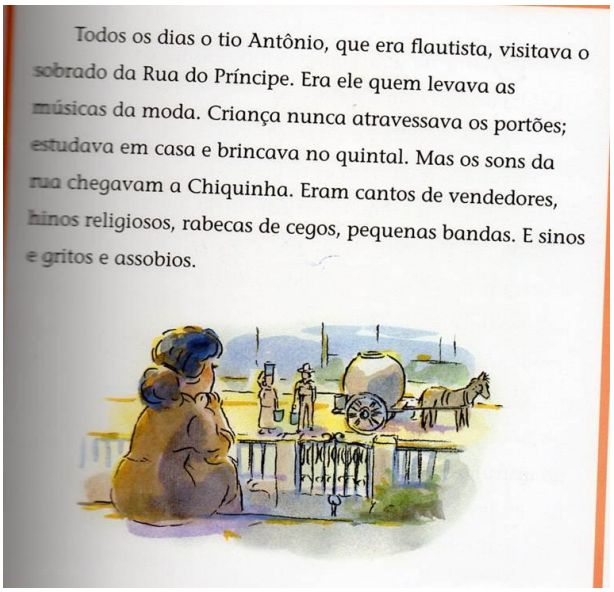


Figura III.20 - Chiquinha observa

Na ilustração seguinte Chiquinha Gonzaga está montando um presépio, ela ajeita os personagens com olhar fixo. O texto nos informa que nessa época Chiquinha já tinha onze anos e apesar da pouca idade já sabia todas as formalidades musicais, desde a leitura na pauta até o solfejo. Dona Rosa lembra carinhosamente à filha que o natal está próximo e pergunta-lhe se é possível montar o presépio. Chiquinha aceita a proposta e se vê contente diante da tarefa que lhe é imputada.

O texto narra o nascimento de mais um filho de dona Rosa, o menino Feliciano que nasce com alguma doença não declarada, mas é certo que precisa de cuidados especiais da mãe. Nesse sentido, a autora ressalta o lado afetuoso de Chiquinha Gonzaga quando ela reconstitui o presépio e faz uma promessa pelo irmão doente. Importante perceber que a religiosidade católica é a predominante naquele lar, entendendo o momento histórico era de se supor isso. No entanto, lembramos que Chiquinha Gonzaga nasceu no ano de 1847 e no período descrito possuía onze anos era, portanto, o ano de 1858, o estado brasileiro não havia se separado oficialmente da Igreja, fato ocorrido somente em 17 de janeiro de 1890[45]. Por esse motivo, é de se supor que outras religiões e outros sentidos religiosos deviam ser perseguidos naquele período, excluindo a possibilidade de uma família chefiada por um militar do exército imperial de cortejar outra religião, talvez nem tivesse tido contato naquele momento.

Para nós, texto e ilustração possuem sentidos positivos, pois estimulam a solidariedade entre família, desde a animação do piano tocado por Chiquinha, até a afetuosidade dela pelo irmão que nascera doente. O texto pode conduzir os leitores ao desejo de aprender música e a descobrir um universo musical que requer estudos de formas formalizadas.

[45] Fonte: http://jus.com.br/revista/texto/8519/brasil-estado-laico-e-a-inconstitucionalidade-da-existencia-de-simbolos-religiosos-em-predios-publicos acesso em 14/05/2013



Figura III.21 - Chiquinha monta o presépio

Aos 11 anos Chiquinha já tocava até sonatas, sabia ler música na pauta, copiar partituras no seu álbum e solfejar. A casa vivia sempre animada pelo seu piano.

Dona Rosa, certa vez, a interrompeu para lembrar-lhe:

— Chiquinha, minha filha, já estamos a algumas semanas do Natal. É preciso montar o presépio. Você pode se encarregar disso?

Chiquinha ficou alegre em poder ajudar a mãe. Sentiu-se já uma mocinha por merecer essa responsabilidade. Afinal, dona Rosa acabara de ter mais um filho, o menino Feliciano, que nasceu doentinho, precisando de muitos cuidados da mãe.

Chiquinha começou a reconstituir o nascimento do Menino Jesus e, ao colocá-lo na manjedoura, fez uma promessa pelo irmãozinho doente.

Figura III.22 – A página do texto

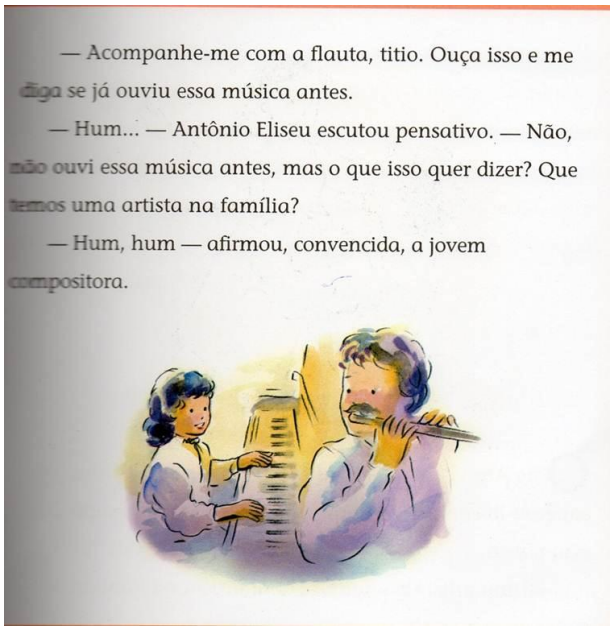
A ilustração seguinte é a mesma da contracapa, em que Chiquinha aparece compondo em seu piano observado pela sua mãe, seu irmão e pelo animal de estimação. O texto que segue indica que Chiquinha teve um momento de inspiração e correu ao piano para formalizar a música que lhe veio à cabeça. Nesse momento, seu tio, o músico Antônio, chegava a sua casa. Isso pressupõe que Chiquinha devia estar fazendo outra coisa, mas sempre estava ligada a atividades ligadas à música e a facilidade de tocar e possuir um instrumento harmônico dentro de sua casa pavimentava seu talento e criatividade.



Uma canção surgiu-lhe não se sabe de onde. Começou a cantarolar a melodia insistente. Correu ao piano, no momento em que chegava o tio Antônio.

Figura III.23 - Chiquinha compõe

Na página seguinte seu tio a acompanha na flauta transversa e é perguntado se já havia ouvido tal melodia/harmonia antes. Pensativo, Antônio diz que não e questiona elogiosamente se isso seria um indício de que estaria surgindo uma artista. Chiquinha altiva concorda.



— Acompanhe-me com a flauta, titio. Ouça isso e me diga se já ouviu essa música antes.

— Hum... — Antônio Eliseu escutou pensativo. — Não, não ouvi essa música antes, mas o que isso quer dizer? Que temos uma artista na família?

— Hum, hum — afirmou, convencida, a jovem compositora.

Figura III.24 - Chiquinha e seu tio

A próxima ilustração expressa a intensa alegria que seu tio Antônio teve em perceber/descobrir o talento que Chiquinha Gonzaga possuía. Ele a ergue dá beijos carinhos nas bochechas e repete orgulhosamente que há uma artista na família. A autora, novamente, buscou intensificar os laços de família dentro do lar de Chiquinha privilegiando um tio como descobridor do talento da jovem musicista.

Compreendemos que a história seja sobre a infância de Chiquinha Gonzaga, mas outros sujeitos estão envolvidos na trama, esses sujeitos merecem posições de mais nitidez e positividade, pois também contribuíram para o desenvolvimento da artista. Os irmãos de Chiquinha pouco aparecem e surgem muito mais envolvidos em polêmicas com a irmã do que fazendo algo de produtivo para ambas as partes. Seu pai aparece como um homem durão que se rende às vontades da filha, muito se fala sobre sua profissão e pouco sobre outros modos de relacionamento com a menina. Dona Rosa, sua mãe, aparece pouco, somente em duas ilustrações e em poucos diálogos, e nesses mais parece a babá de uma menina de família burguesa.



Figura III.25 - Tio Antônio ergue Chiquinha

O contexto histórico é pouco explorado no livro, pois algumas minúcias familiares, a nosso ver desnecessárias, dão lugar a contextualizações mais interessantes que seriam possíveis se fazer. Talvez na próxima ilustração haja uma pequena brecha sobre o contexto escravocrata no Brasil daquele momento, mas que exigiria do professor bastante inventividade para incorporar tal questão.

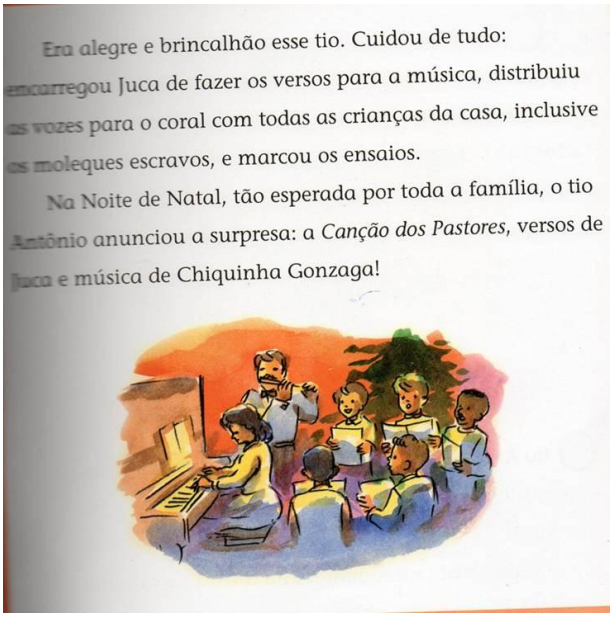

Era alegre e brincalhão esse tio. Cuidou de tudo:
encarregou Juca de fazer os versos para a música, distribuiu
as vozes para o coral com todas as crianças da casa, inclusive
os moleques escravos, e marcou os ensaios.
Na Noite de Natal, tão esperada por toda a família, o tio
Antônio anunciou a surpresa: a *Canção dos Pastores*, versos de
Juca e música de Chiquinha Gonzaga!

Figura III.26 - Chiquinha e o coral

Nessa ilustração Chiquinha Gonzaga toca piano, o tio Antônio toca flauta e outras crianças fazem o coral na noite de Natal. Nota-se que há uma criança negra entre os presentes, ou seja, se em todas as outras ilustrações Chiquinha Gonzaga, sua mãe dona Rosa e o restante dos personagens tinham traços fenotípicos inidentificáveis, agora há um negro entre os demais, o que nos leva à conclusão que Chiquinha Gonzaga e dona Rosa não foram identificadas como negras pela autora. Isso serve também para os outros irmãos, embora não dispomos de fontes precisas sobre os traços fenotípicos dos mesmos, mas a mãe era dona Rosa e isso nos leva a crer que não eram brancos.

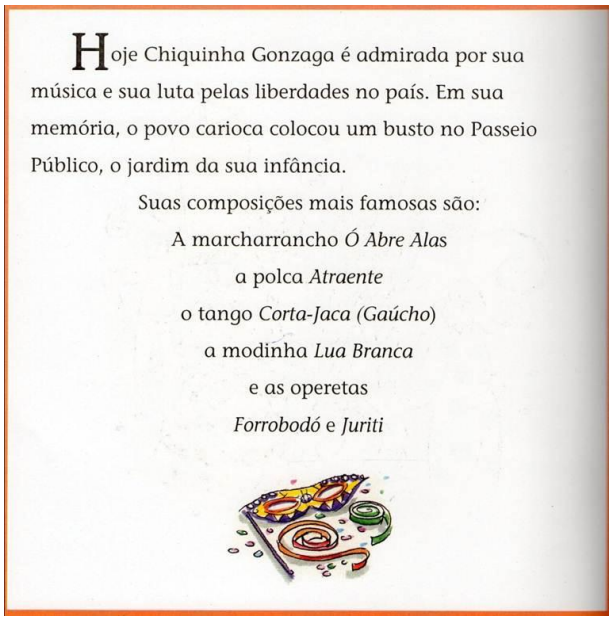
No texto dessa página a tônica é a alegria e incentivo que seu tio Antônio dava para Chiquinha Gonzaga se tornar uma grande musicista, valoriza-se, dessa maneira, o convívio familiar que se estende para além da restrição de pai e mãe enquanto criadores e incentivadores dos seus filhos. Seu irmão Juca reaparece na trama, ele compõe os versos da música de Natal. Tio Antônio, homem benevolente, convida todas as crianças, inclusive “os moleques escravos”, e marca os ensaios. Na noite de Natal a família de Chiquinha Gonzaga desfruta da “canção dos pastores”, de autoria de Chiquinha Gonzaga com versos de seu irmão Juca e regência do seu tio Antônio.

Quase no final do livro autora e ilustradora admitem a escravidão negra da época, o menino negro certamente representa o “moleque escravo”, que não tem o mesmo tratamento que os outros de sua idade, ele é um moleque escravo e não uma criança como os outros. A palavra inclusive é, para nós, o conectivo entre a benevolência dos donos da casa com a criança negra escravizada que aparece na ilustração, ou seja, ela só estaria ali porque essa família é bondosa. Nossos questionamentos: diante desse panorama, será que, para a autora, Chiquinha Gonzaga se reconhecia como negra ou isso não é determinante para biografá-la?

Como Chiquinha Gonzaga teria se forjado uma compositora de música popular se na trama ela pouco contato tinha com o mundo externo ao de sua família burguesa?

Na próxima página a autora explica que Chiquinha Gonzaga se tornou uma maestrina, compositora e musicista de vários ritmos. Ela coloca a letra da marchinha “Ô Abre Alas”, conferindo à Chiquinha a autoria de primeira marchinha composta. Em seguida há uma ilustração de um baile de carnaval da época, porém não foi necessário introduzir a página nem a ilustração.

Em seguida, a autora enfatiza a importância de Chiquinha Gonzaga para a música brasileira, ela afirma que o povo carioca a homenageou com um busto no Passeio Público e elenca suas principais obras. Segundo a autora, Chiquinha Gonzaga é admirada por sua luta pelas liberdades no Brasil. Embora a autora faça essa afirmação, Chiquinha Gonzaga não aparece em nenhum momento de sua infância diante de situações constrangedoras quanto às geradas pelo sistema escravocrata no Brasil. No entanto, entendemos que ela está se referindo à fase adulta da artista, mesmo assim não há sequer uma passagem no livro que nos conduza a essa direção.



Hoje Chiquinha Gonzaga é admirada por sua música e sua luta pelas liberdades no país. Em sua memória, o povo carioca colocou um busto no Passeio Público, o jardim da sua infância.

Suas composições mais famosas são:

A marcharrancho *Ó Abre Alas*

a polca *Atraente*

o tango *Corta-Jaca (Gaúcho)*

a modinha *Lua Branca*

e as operetas

Forrobodó e *Juriti*

Figura III.27 - As obras de Chiquinha

Observamos que as obras de Chiquinha Gonzaga transitam em vários universos musicais. Esse trânsito não é fruto somente de estudos formalizados, ainda mais naquele momento histórico de forte repressão a elementos culturais vindos dos negros e dos indígenas, elementos esses que se buscou embranquecer ou apagar da história “oficial” do Brasil, conforme vimos nos capítulos anteriores.

Para nós, os autores do livro “Chiquinha Gonzaga” deveriam ter ressignificado algumas passagens, dando mais voz à dona Rosa. Fariam isso ressaltando menos a condição social de José Basileu e conferindo a mesma importância de ambos na criação da filha como artista e pessoa. Quanto aos irmãos, cremos que se a autora introduzisse mais situações de harmonia e

resolução entre eles, impediria uma visão de criança arrogante que a personagem de Chiquinha Gonzaga transparece ao longo da trama. As ilustrações poderiam/deveriam enegrecer mais os personagens. Chiquinha Gonzaga, sua mãe e irmãos poderiam estar mais enegrecidos fazendo surgir uma identificação imediata do público infantil com a personagem, pois ela era mulher negra.

Quando pensamos o movimento, pensamos a importância da criação de conceitos e de personagens conceituais, conforme trabalhamos no Capítulo Um com os personagens conceituais melanodérmicos, assim proposto por Renato Noguera (2011). Nesse sentido, acreditamos que a autora e o ilustrador poderiam criar personagens conceituais melanodérmicos no intuito de (re)construir a história de Chiquinha Gonzaga, pois se talvez haja impossibilidades ou dificuldade de fontes confiáveis que reconstruam a infância de Chiquinha e sua relação com outros sujeitos que tenham contribuído para a construção das suas composições e para a formação de traços do seu caráter, por que não lançar mão de personagens imaginários que fizessem a ponte entre a música popular e suas lutas pelas liberdades?

Afirmamos ser totalmente válida a criação de conceitos que venham a contribuir para a positivação de todos envolvidos na trama do livro “Chiquinha Gonzaga”, pois em análise feita a cada página do livro, percebemos diversos problemas que podem conduzir a interpretações engessadas e pejorativas a respeito da vida da artista e de sua família. Se há muitas lacunas, essas poderiam ser melhor preenchidas, reconduzindo os leitores a outros questionamentos que se apresentariam como singulares (por se tratar de conceitos), mas que ao mesmo tempo seriam relativos ao contexto em que os problemas estão postados. Conforme afirma Sílvio GALLO (2003):

> *“O conceito é absoluto e relativo ao mesmo tempo. Relativo, pois remete aos seus componentes e a outros conceitos; relativo aos problemas aos quais se dirige. No entanto, adquire ar de absoluto, pois condensa uma possibilidade de resposta ao problema. Em outras palavras, absoluto em relação a si mesmo, relativo em relação ao seu contexto” (GALLO, 2003, p. 41).*

Campo fértil para a utilização dos personagens melanodérmicos, pois esses personagens conceituais auxiliariam na (re)criação de várias lacunas, como o encontro de Chiquinha Gonzaga com populares que lhe influenciaram na composição de músicas populares, personagens melanodérmicos que lhe inspiraram a participar de lutas sociais dentre tantas outras possibilidades. Isso já seria o suficiente para que fossem suprimidas as páginas em que Chiquinha Gonzaga discute com seus irmãos ou que se mostra esnobe em relação ao desejo de ser sinhazinha, poderiam, também, ser suprimidas as ilustrações e os textos em que a mãe de Chiquinha Gonzaga é subalternizada, supervalorizando o pai no processo de criação de Chiquinha.

No entanto, no Capítulo Dois dessa dissertação havíamos feito uma arquitetura dos processos produtivos dos livros didáticos em consonância com os planos nacionais de

avaliação dos mesmos e qual o panorama geral do mercado editorial no Brasil. Esse sobrevoo nos levou à conclusão de que novos sujeitos precisam estar inseridos no processo produtivo, extirpando de vez todas as literaturas que não contribuem em nada para que a sociedade pense a cultura negra como parte integrante da nação brasileira, pois, para nós, a questão racial se faz presente em qualquer espaço ou mídia que contenham presentes fronteiras simbólicas.

Nesse sentido, podemos dizer que se fôssemos avaliar livros paradidáticos para o PNLD privilegiaríamos produções que valorizassem personagens conceituais que apresentassem possibilidades de soluções versáteis e de fácil linguajar, a fim de evitar os problemas de histórias enviesadas sobre o racismo, a estereotipia da cultura e dos heróis negros, pois heróis e cultura embranquecidos não contribuem para o combate ao racismo e nem para a reconstrução de um imaginário social que se apresenta como racista[46]. Os personagens conceituais melanodérmicos não são estáticos, por isso a importância de adotá-los, pois do mesmo modo como o conceito, eles contribuem para o exercício do pensar. Concordamos com o pensamento de Gallo (2003) que afirma que:

> *"O conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar. O que significa dizer que o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade. O que paralisaria o pensamento; ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar. Se o conceito é produto, ele é também produtor: produtor de novos pensamentos, produtor de novos conceitos; e, sobretudo, produtor de acontecimentos, na medida que é o conceito que recorta o acontecimento, que o torna possível" (GALLO, 2003, p. 43).*

Os personagens conceituais melanodérmicos certamente são agentes que contribuem para o exercício do pensamento na medida em que são representantes legítimos do movimento, eles contribuiriam para que as possibilidades de se pensar um Brasil harmonioso racialmente fossem repensadas, pois nesse caso trariam para dentro do livro as influências que Chiquinha Gonzaga teve da música negra e o contexto histórico que se passa a trama, com tensões, discordâncias e lacunas enfrentadas. Nesse sentido, haveria a possibilidade de se evitar o mito da democracia racial, que segundo MUNANGA (2004) se materializa e produz o seguinte efeito:

> *"O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre todos os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de*

[46] Por que personagens conceituais? Segundo Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010) há diferenças entre os personagens de diálogo e os personagens conceituais, essas diferenças jamais podem ser confundidas. Por esse motivo os substituiríamos por outros personagens de diálogo presentes no texto. Segundo eles: "O personagem de diálogo expõe conceitos: no caso mais simples, um entre eles, simpático, é o representante do autor, enquanto os outros, mais ou menos antipáticos, remetem a outras filosofias, das quais expõem os conceitos, de maneira a prepará-los para as críticas ou as modificações que o autor vai impor. Os personagens conceituais, em contrapartida, operam os movimentos que descrevem o plano de imanência do autor, e intervém na própria criação de seus conceitos. Assim, mesmo quando são "antipáticos", pertencem plenamente ao plano que o filósofo considerado traça e aos conceitos que cria: eles marcam então os perigos próprios a este plano, as más percepções, os maus sentimentos, ou mesmo os movimentos negativos que dele derivam, e vão, eles mesmo inspirar conceitos originais cujo caráter repulsivo permanece uma propriedade constituinte desta filosofia" (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p. 78).

> *exclusão do qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são "expropriadas", "dominadas" e "convertidas" em símbolos nacionais pelas elites dirigentes" (MUNANGA, 2004, p. 77).*

Finalmente, temos a imagem da parte de trás do livro, ela traz algumas informações sobre a coleção Crianças Famosas, da qual o livro analisado faz parte. O objetivo dessa coleção está escrito na contracapa: é o de aproximar os jovens leitores de hoje em dia com o passado, através da demonstração de como foi a infância de jovens famosos no mundo das artes (pintura, escultura, música, literatura etc.). Importante, novamente, dizer que há uma pretensão de totalidade, pois a coleção "conta como foi a infância" desses famosos.



Figura III.28 - A contracapa

Tânia MÜLLER (2011), concordando com POLLAK (1989), afirma que a memória coletiva pode ser reconstruída e/ou preservada através de documentos históricos de comprovação acerca de alguns acontecimentos deslocados no tempo. Para ela, essa reconstrução visa à definição e ao reforço na pertença de diversos grupos, definindo as fronteiras entre eles. No entanto, ela adverte sobre a intencionalidade daquilo que deva ser tornado público, acessível ao conhecimento de todos:

> *"Existem lembranças proibidas, não ditas, vergonhosas, que são guardadas e silenciadas. Essas foram por ele [Pollak] denominadas memória coletiva subterrânea ou marginalizada, que, embora confinadas ao silêncio, não são esquecidas e representam a resistência de um grupo em aceitar o discurso oficial se recusando a esquecer fatos por ele vividos. As lembranças proibidas ficam em estado de espera, subjacentes, até o momento de invadir o espaço público" (MÜLLER, 2011 p. 33).*

Nesse sentido, a coleção (re)cria novas histórias, conta traços oficiais da infância de cada um deles, isso visa à compreensão de que o que está sendo dito seja os fatos oficiais, ou

seja, a única fonte confiável sobre a infância dos biografados. Por outro lado, inibe, também, a aparição de novas possibilidades de acontecimentos silenciados, isso inibe a potência, uma vez que a proposta filosófica para uma educação atual seja a de criar conceitos aplicados a um plano de imanência, essa apresenta ser uma boa alternativa para sair do plano apenas reflexivo que a filosofia no Brasil tem tratado o campo educacional.

Por esse motivo, retomamos a mesma proposta que pensamos para o livro anterior, notas explicativas se fazem necessárias para que os professores, pais e estudantes não se prendam a conceitos fechados sobre os personagens contidos nessa trama.

Outros títulos fazem parte dessa coleção e estão elencados na contracapa. De vinte e sete artistas que a coleção biografa a infância, onze são brasileiros e vinte seis estrangeiros. Dentre os biografados constam somente três mulheres, todas elas brasileiras, somente Chiquinha era negra. Entre os homens, dois negros, ou seja, de onze brasileiros temos três negros, sendo dois homens e uma mulher.

Após a análise do livro “Chiquinha Gonzaga”, chegamos à conclusão que os editores e autores poderiam ajustar melhor o conteúdo específico desse livro e propor outras biografias para a coleção além daqueles que comumente estão no cenário da fama, quiçá biografar mais brasileiros tão importantes para a nossa nação quanto Lima Barreto, Cruz e Souza, Madame Satã, João do Rio, Luiz Gama, Luiza Mahin, Tia Ciata, Mãe Menininha do Gantois, Carolina Maria de Jesus, dentre outros.

Essas novas propostas de biografias deveriam estar ajustadas ao que rege a lei 10.639/03 e as diretrizes e bases da educação brasileira quanto às diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Mesmo com fontes imprecisas sobre a vida dos biografados, histórias podem ser (re)construídas. Desse modo, os personagens conceituais agiriam para enriquecer as histórias e criar novas estratégias de luta contra o preconceito racial.

Portanto, concluímos que o livro esteja inadequado para uso cotidiano em sala de aula se usado como fonte única de transmissão de conhecimentos. Chegamos a essa conclusão pelo fato de observar que o livro não cumpre os papéis a que se propõe de maneira adequada, pois ainda restaram muitos temas que poderiam ter sido tangenciados, há também os problemas ilustrativos e os estereótipos veiculados, em algumas passagens a linguagem não está acessível à realidade das classes menos favorecidas, e o principal fato, Chiquinha Gonzaga era negra e deveria ser apresentada em contato com o sistema escravocrata da época, de maneira direta ou indireta através de situações e/ou discursos que a colocasse frente a situações com esse contingente populacional escravizado.

Como proposta, acreditamos que a revisão de algumas passagens, as ressignificando com a criação de personagens conceituais contribuiria de forma salutar para evitar maiores possibilidades de identificações dispersas que estratifiquem os negros na condição de

subalternidade, e que a tônica de valorização de uma artista negra de sucesso amplifique a identificação do povo negro com algo positivo, despertando criticidade e curiosidade nos estudantes que tomem contato com esse livro. Importante ressaltar que diversos outros autores e ilustradores estão aptos a desenvolver livros paradidáticos sem necessariamente terem sido os biógrafos da vida de algum famoso, não precisa sequer estar institucionalizado, basta que domine o assunto e seja criativo o bastante para propor personagens conceituais que contribuam na luta antirracista.

III.2.3 – Livro Três – A Vida em Sociedade

"A Vida em Sociedade" é um livro organizado pelo autor Raul Lody com as fotografias de Pierre Verger. O livro é lançado pela Companhia Editora Nacional no ano de 2005 e sua intenção é demonstrar algumas das múltiplas sociedades africanas em seus fazeres culturais cotidianos e as influências dessas culturas no Brasil, desvendando que olhar para o continente africano em sua multiplicidade é desvendar um Brasil (múltiplo) com muitos traços africanizados.

Antes de iniciarmos nossa análise do livro, é de suma importância situarmos o leitor em relação aos usos e possibilidades de uma fotografia. Tânia Müller (2011) afirma que os estudos da fotografia direcionam para a intencionalidade do ato de fotografar e ser fotografado, ou seja, as imagens são produzidas intencionalmente por quem busca o melhor ângulo e pretende contar alguma história, mas também por quem é fotografado, pois este está inclinado na busca de desvendar, subverter ou esconder alguma subjetividade para posterior análise da imagem fotográfica.

Uma fotografia pode informar sobre algo, mas pode ir muito além, pois ela traz a possibilidade de identificações através de intencionalidades que visam a reflexões sobre o mundo e o próprio cotidiano no qual se inscreve. O processo histórico é muito importante para a compreensão de determinados traços visíveis e latentes nas fotografias. Tânia MULLER (2011) afirma que uma possível concepção de fotografia é entendê-la como:

> *"Documento e testemunha de uma época, de um momento histórico que permite a perpetuação de um tempo. Ela representa uma cultura e uma ideologia e é resultado da visão de mundo do fotógrafo. Ela tanto possibilita que as pessoas reflitam sobre a realidade e o cotidiano e se perguntam sobre ele, como propõe novos olhares e questionamentos àquilo que lhes é familiar. Pode propagar modelos de vivência, manipular ideias e comportamentos, além de criar e ocultar realidades" (MÜLLER, 2011).*

Essa assertiva é fundamental para iniciarmos nossa análise, pois ao se tratar de um livro de fotografias é de suma importância contextualizar o leitor sobre as possibilidades e facetas que uma fotografia enseja. Tanto fotógrafos quanto fotografados podem montar a cena, os primeiros escolhendo convenientemente o ângulo ou o momento certo do clique, os segundos se inclinando de acordo com aquilo que deseja ser mostrado, escondido ou

ludibriado, mas ambos também podem estar em processo de negociação para a fotografia. Tensões e conformidades, resistências e seduções fazem parte dessa dinâmica.

A capa do livro traz o nome da coleção, o título, a fotografia de mulheres e crianças negras carregando recipientes em uma espécie de mercado livre (feira livre), elas caminham entre cestos carregados com frutas. O subtítulo vem logo abaixo: “Olhar a África e ver o Brasil” acompanhado do nome do autor das fotografias, Pierre Verger, mais abaixo o logo e o nome da editora. Importante perceber que o logo da parte superior da capa é de um globo terrestre com setas indo e vindo. O autor, por meio dessa estratégia, tenta remontar o fluxo de influências que da dinamicidade ao mundo contemporâneo.

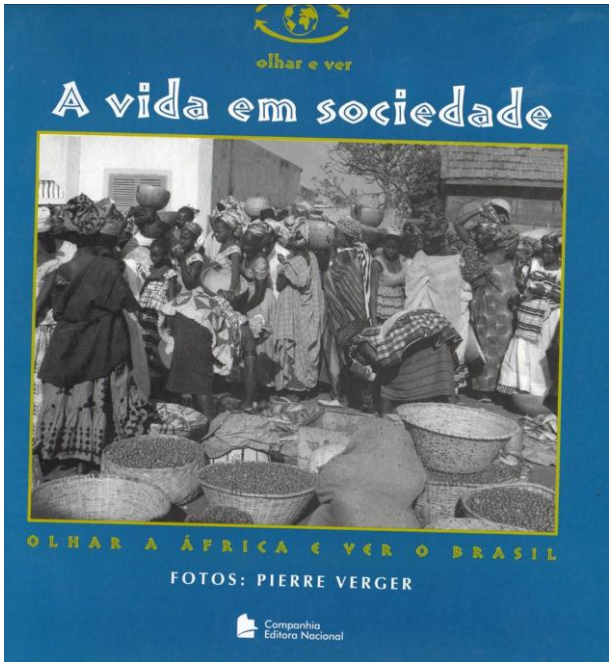


Figura III.29 - Capa

Pierre Verger privilegiou nessa fotografia o momento de confluência, ou seja, um momento em que pudesse juntar grande número de pessoas, dando a sensação de intensidade nas relações comerciais, o momento exato em que as pessoas saem de seus lares para negociar, prosear e desfilar seus belos adornos. O número de crianças nos colos das mulheres revela também a dupla função que as mães africanas desempenhavam, pois, além de mães, elas também estão envolvidas em atividades mercantis.

Podemos pensar que a escolha (por parte do organizador do livro) dessa fotografia para a capa do livro se deu no intuito de chamar atenção para a multiplicidade, de como as sociedades africanas mantêm suas relações comerciais através de interações sociais dadas no âmbito da presença, do contato direto com o outro.

A página de apresentação do livro, página três, vem com um texto que tenta explicar o propósito do livro, descobrir que as origens de muitas manifestações culturais do Brasil são africanas, ou seja, o autor pretende mostrar com as fotografias de Pierre Verger que se o brasileiro voltar seu olhar mais cuidadosamente para o continente africano descobrirá que a

diáspora africana forçada para o Brasil nos deixou um rico legado cultural de belezas e riquezas imateriais inestimáveis. Culinária, costumes, músicas, danças etc. foram incorporados por brasileiros mesmo sem saber ao certo de onde vieram, o autor situa algumas tradições africanas e o local onde originalmente se cultivaram tais aportes culturais.



Figura III.30 - Apresentação

Na primeira página de conteúdo do livro, número quatro, o autor traz em destaque a palavra “sabedoria” e explica a fotografia que está na página seguinte. Segundo o autor, as crianças que rodeiam a senhora estão aprendendo sobre a vida em sociedade, elas prestam atenção no que a pessoa mais velha tem a dizer sobre suas experiências. No lado direito do pé da página há um mapa político do Brasil com o estado do Maranhão em destaque (em negrito), indicando que a fotografia foi tirada no Brasil, nesse mesmo estado no ano de 1948.

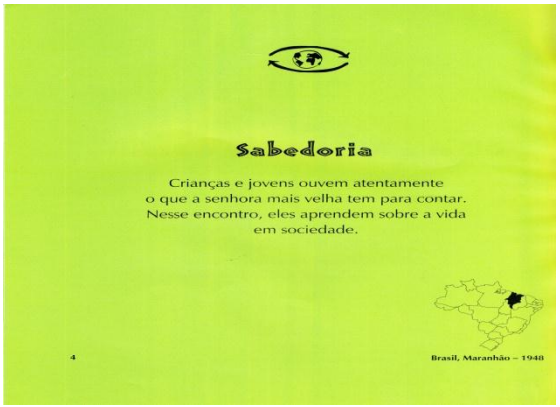


Figura III.31 - Sabedoria

Notamos que há uma preocupação do autor com a localização geográfica e o momento histórico da fotografia, pois o mapa do Brasil está dividido com a localização de todos os estados, não há na página somente o mapa do estado. Para nós, isso estimula pesquisas mais

aprofundadas da interdisciplinaridade entre Geografia e História, pois, além do mapa, o autor informa sobre a data em que a fotografia foi tirada, no ano de 1948. Nesse sentido, o professor ao trabalhar com esse livro pode, inclusive, trabalhar a divisão política do mapa do Brasil dessa época, no qual o estado do Tocantins ainda não era desvinculado do estado de Goiás (isso ocorreu em 1988) e os estados do Acre e do Amapá não eram estados brasileiros.



Figura III.32 – Maranhão, 1948

Embora não tenhamos maiores informações sobre essa fotografia podemos fazer a leitura da possibilidade de se tratar de remanescente de quilombolas, a fotografia foi tirada em 1948, sessenta anos após a abolição da escravatura e a mulher idosa que está sentada diante dos mais jovens, provavelmente seus familiares, aparenta possuir mais de sessenta anos de idade[47]. Ela conta as histórias de sua vida pregressa, possivelmente histórias de épocas em que a escravatura determinava as relações sociais. Observamos que quase todos estão descalços e todos vestem roupas bem humildes. O local onde a fotografia foi tirada provavelmente é o local de moradia dessas pessoas.

Na página seis o tema é “família”. Nessa página o autor privilegia a informação a respeito da indumentária de uma família africana que se prepara para uma atividade solene. O país é o Benin, a data não é precisa, mas orbita entre 1948 e 1979, essa informação está contida junto ao mapa do continente africano, no lado direito do pé da página. Muito provável que a imprecisão da data seja em virtude de o acervo de Pierre Verger não ter sido datado e por esse motivo colocaram as datas em que ele esteve no continente africano fotografando. Sentimos falta dessa informação.

[47] Cabe registrar que a oralidade é um importante dado na cultura negra, os *Griots* nas sociedades africanas eram aqueles mais velhos que tinham o papel de transmitir as histórias de grandes heróis africanos e seus feitos, os *Griots* eram exímios cantores e/ou instrumentistas, eles gozavam de grande prestígio nessas sociedades. Para maiores elucidações http://www.ruadireita.com/musica/info/griots-os-interpretes-musicais-da-historia-africana/#axzz2V2fXDrBh acessado em 15/06/2013.

Novamente as questões antropológicas, sociológicas, filosóficas, geográficas e históricas são privilegiadas, pois o mapa ajuda o aluno a localizar o país em que se passa aquele momento. A datação permite remontar o mapa do continente africano em momentos distintos, como o de descolonização de vários países e de independência de outros com a divisão de territórios. São atividades possíveis de serem feitas através de atividades lúdicas, respeitando toda uma pedagogia das séries iniciais do ensino fundamental.



Figura III.33 - Família

A fotografia que acompanha esse texto é a de uma família composta de quatro pessoas, três mulheres e um homem, todos bem vestidos com tecidos africanos, ao fundo um grande telhado de palha. Nota-se que as mulheres estão descalças e somente o homem está calçado e, além disso, uma das mulheres segura um guarda-chuvas na direção da cabeça do homem. Não há informações aprofundadas quanto à organização social na qual estariam inseridos e nem sobre a ocupação dessas pessoas em alguma hierarquia na sociedade em que viviam. Também não dispomos da informação sobre essa família, se se trata de pais e filhos ou se há relação poligâmica (comum em algumas sociedades tradicionais africanas) entre essas pessoas.

A respeito disso o filósofo sul-africano Mogobe RAMOSE (2008) tece críticas ao mercado matrimonial desejado pela orientação monogâmica do modelo judaico-cristão. O filósofo africano afirma que o casamento legal monogâmico no Ocidente assumiu grande importância e legitimidade a partir do momento em que os processos de industrialização começaram a exercer grande importância na dinâmica social, isso viabilizaria uma hierarquia entre os pares, pois, segundo algumas correntes de pensamento, a família contribuiria para alimentar o sistema vigente, o homem proveria o sustento de uma família organizada nesse modelo. Vejamos o que afirma Ramose:

> *"A proverbial "segurança" que o casamento legal oferecia terminou por ser especialmente ilusória no caso da dissolução do matrimônio. A promessa do casamento como meio de subsistência vitalício acarretava frequentemente em caso de divórcio, imposições que atentavam contra a autoestima pessoal e contra o direito ao exercício da liberdade emocional, sem receios de censuras legais ou sociais" (RAMOSE, 2008, p. 188).*

Essa afirmação nos serve para pensar o respeito por outras formas de organização social onde a monogamia não rege norma alguma de exercício de união entre pessoas. Ramose (2008) vê as distinções em outras bases, ele desconfia intensamente nos utilitarismos que a normatividade monogâmica enseja, pois ela trabalha com falsos discursos deslocando eixos polêmicos em relação às diversas maneiras de se conceber relacionamentos amorosos, discursos moralistas que subvertem culturas indesejadas pela lógica ocidental.

Nesse sentido, RAMOSE (2008) afirma o seguinte:

> *"O facto do casamento legal monogâmico, em princípio, autorizar o divórcio é em si mesmo forte indício contra esta prescrição. Além disso, para uma população cujo contexto cultural permitia e ainda continua a permitir o casamento simultâneo com mais de uma esposa ou esposo, tal prescrição soa irreal, sem qualquer legitimidade ou credibilidade. Ainda mais considerando que, nesta cultura matrimonial, as doenças sexualmente transmissíveis não eram de modo algum estranhas. Tampouco eram elas exclusivas de tal cultura. Contudo, e em primeiro lugar, as DSTs não podiam ser atribuídas à existência de vários cônjuges. Com efeito, o consentimento do divórcio no caso do casamento legal monogâmico é, em certo sentido, um endosso do princípio segundo o qual se podem ter vários cônjuges. Enquanto muitas das culturas árabes e subsaarianas permitem a simultaneidade de vários cônjuges, a cultura ocidental permite apenas um cônjuge de cada vez. Para que seja possível vir a ter mais de uma esposa ou esposo, é obrigatório divorciar-se. A diferença, portanto, é de temporalidade e não de princípio. Perder o controle sobre esta temporalidade pode, nalguns casos, resultar em que essa conduta seja posta em causa" (RAMOSE, 2008, p. 190).*

Eis a Fotografia:



Figura III.34 - Indumentária da Família

Na próxima página o tema é "país e filhos". Nessa página o autor informa que os trajes do pai são de festa e que ele se destaca na foto. Importante frisar o que tratamos anteriormente, a fotografia é produzida de acordo com intencionalidades. Portanto, o homem (pai) que se destaca na foto vem em primeiro plano por motivos não ditos, mas que podemos inferir que seja em virtude da indumentária e da própria disposição na fotografia.

Nessa legenda o autor deixa claro que se trata de pais e filhos, não restando dúvida a respeito da condição materna na relação entre os fotografados. A fotografia foi tirada na Nigéria entre os anos de 1949 e 1979, e pelos mesmos motivos expostos anteriormente, acreditamos na força da importância da veiculação do mapa do continente africano e da datação da fotografia.

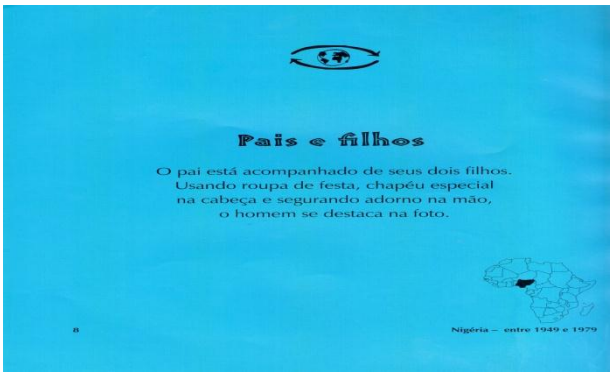


Figura III.35 - Pais e Filhos

Cabe investigar as relações entre pais e filhos e quais os momentos de iniciação em determinados rituais ou reuniões importantes para a condução da comunidade, tal como a permissão da presença dos mais jovens. Nessa imagem somente o pai veste trajes apropriados para ocasiões especiais, seus filhos somente observam em segundo plano como quem não participam da referida ocasião.

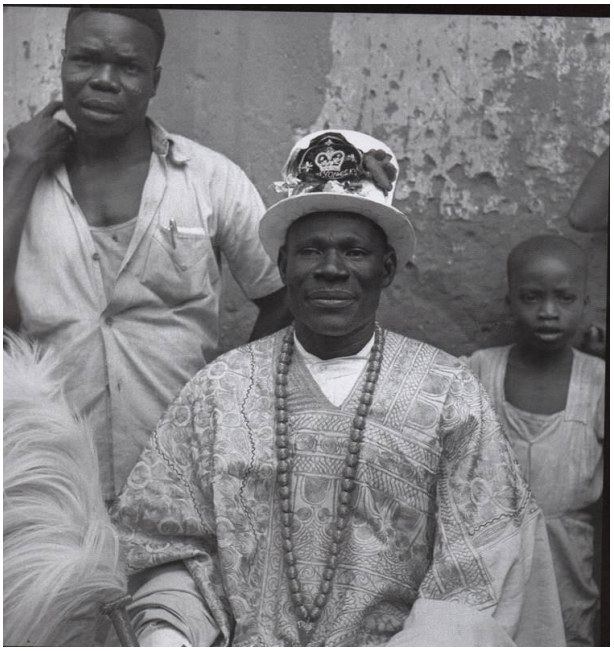


Figura III.36 - Roupa de Festa

Na próxima página, dez, o autor retrata uma reunião festiva na Nigéria entre os anos de 1949 e 1979. Ele destaca que em um encontro festivo as mulheres seguram abanos e usam turbantes na cabeça, nessas festas as crianças ouvem as histórias de suas famílias e de sua região.

Percebemos que o autor se preocupa bastante em destacar as reuniões em que participam ativamente mulheres, idosos e crianças, todos em situações respeitosas em relação aos mais velhos e toda sabedoria vivenciada por eles. Essas pessoas podem não ter passado pela experiência colonial, pois provavelmente são habitantes de áreas mais afastadas das capitais e dos centros urbanos, mas há a possibilidade de terem passado. Por isso, as experiências relatadas pelos mais velhos podem tangenciar ou não histórias relativas a um passado escravista. Muitas histórias podem estar ligadas à sabedoria de lidar com a natureza, do cultivo da terra e de religiosidade, daí decorrem várias filosofias, a maioria de tradição oral.



Figura III.37 - Reunião

Observando a imagem podemos perceber que as mulheres dominam a cena, mas que por trás delas há homens também, as mulheres sentadas aparentam não ser mais velhas e as de pé seriam as aprendizes das mais idosas.

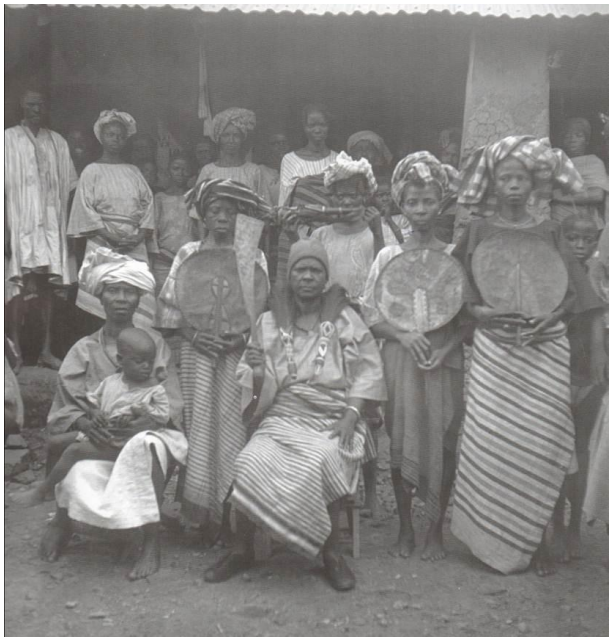


Figura III.38 - Mulheres de Turbantes

Na fotografia todas as mulheres estão muito bem trajadas, o que nos dá a sensação de que alguma festividade ocorre na comunidade na qual fazem parte. Há crianças de diferentes faixas etárias entre elas, essas são as que aprendem com as histórias das mais velhas. A

educação concebida nada tem a ver com a educação bancária na qual estamos acostumados a dar maior legitimidade, essa assertiva demonstra que em momentos lúdicos também há aprendizado, sem a rigidez e a formalidade conteudista convencional.

Cabe ressaltar que as histórias dos mais velhos, muitas vezes, cumprem a função de preparar para a vida em sociedade, não há métodos pré-concebidos, não há verdades absolutas, são apenas histórias de vidas que confluem para possibilidades de aprendizado frente às situações corriqueiras do cotidiano. Aprender com os mais velhos é comum em algumas tradições africanas, a oralidade é uma maneira de aprender com o saber narrativo. Ao contrário do Ocidente, não são os livros que tudo informa que tudo ensina, o saber teórico baseado na escrita, que engendra a interpretação da realidade, isso não é necessário em determinadas comunidades tradicionais africanas. Geralmente, em algumas culturas africanas o papel dos mais velhos é preponderante na educação dos mais jovens. Contudo, não encerra o devir, somente informa sobre possíveis aprendizados que se dinamizam frente a cada situação vivida.

Na página doze o tema é “Grupo de Mulheres”. Nessa página é descrito que um grupo de mulheres se prepara para uma importante cerimônia, toda indumentária e os penteados remetem a antigas tradições. O país em que foram fotografadas as mulheres é o Benin, entre 1948 e 1979.

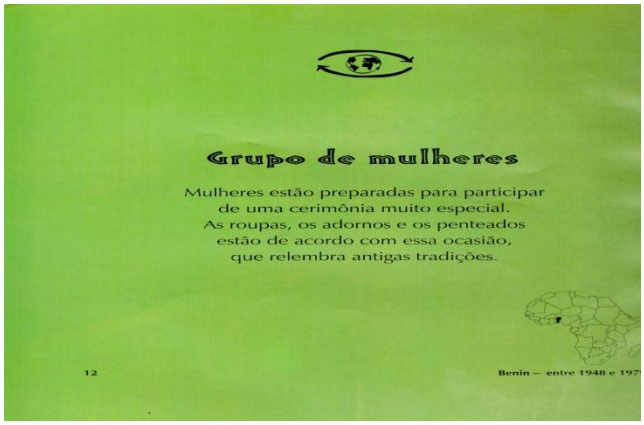


Figura III.39 - Grupo de Mulheres

Na fotografia percebemos que as indumentárias e os penteados estão de acordo com a preservação da cultura ancestral daquele povo, o semblante de todas as mulheres e dos homens (do lado esquerdo da fotografia) é de seriedade, pois pode se tratar de um momento cerimonial onde seja preciso concentração. O que ficou como legado do modo de se vestir dos africanos pode ser fonte de pesquisa entre os alunos, pois há uma tendência na valorização de vestes africanas na sociedade brasileira atual, sobretudo em grupos negros. Nesse sentido, o professor pode propor atividades que venham estimular pesquisas sobre fluxos migratórios de grupos africanos para cidades brasileiras e qual o legado nas vestes que esses grupos deixaram.



Figura III.40 - Indumentária

Na página seguinte, treze, o autor apresenta um grupo de homens, mas em outro país, o Mali. Ele informa que o clima desértico daquela região do Mali obriga as pessoas que vivem naquela região a usar indumentárias que as proteja do clima quente. Importante proposta de pesquisa para os estudantes pode surgir com a sugestão de saber o que seria o nomadismo, o clima de região desértica e os diferentes painéis botânicos e climáticos do continente africano, suas semelhanças e diferenças nas regiões do Brasil. O estudo das línguas faladas por esses povos, seus hábitos alimentares e sua economia também dariam importantes estudos para maiores conhecimentos sobre as diferentes populações africanas.

Um importante estudo sobre o Sahel (orla do deserto), pois dois importantes grupos étnicos (Tuaregues e Wodaabe) vivem na região da savana do Sahel, que sofre com a desertificação criada pela mão do homem. Nesse contexto, é importante situar os estudantes quanto a costumes e cultivos desses povos e as condições climáticas dessa região.

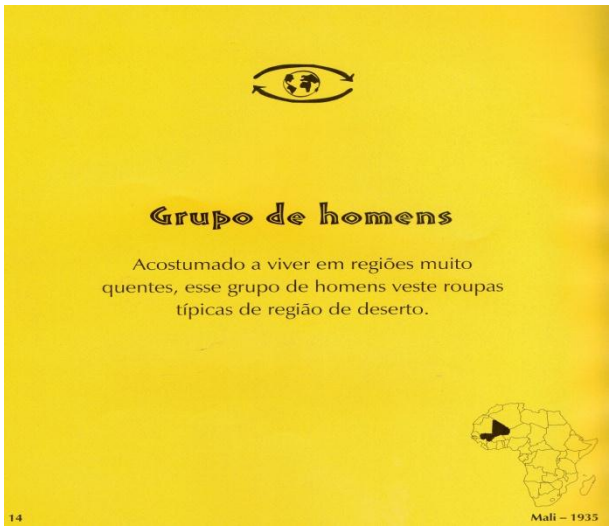


Figura III.41 - Grupo de Homens

A fotografia do grupo de homens do deserto do Mali associa a indumentária ao clima, e não a vestes de terroristas e bárbaros, comumente veiculadas pela cinematografia ocidental. Isso é importante na quebra de paradigmas estereotipados acerca dos povos dessas regiões, pois essas vestes servem somente para se defender da intensa incidência de raios solares em seus corpos e não para esconder seus rostos na realização de atividades criminosas.



Figura III.42 - Homens no deserto do Mali

Nota-se que o autor valoriza a multiplicidade, não há hierarquia entre grupos, não há um elemento central a ser tomado como ponto de partida para nenhuma objetivação pronta. A multiplicidade trazida pelo autor através de alguns traços temporais registrados em diferentes regiões e em momentos diferentes, produzem a possibilidade de (re)construções de significações abertas nas histórias dos Brasis e das Áfricas, ou seja, as histórias podem (e devem) ser (re)construídas através do dito e do não dito nas fotografias e dos momentos históricos relativos a cada uma delas. Há sempre novas facetas a serem exploradas dentro de uma cartografia em movimento.

Na página seguinte o tema é “Prontos para a Festa”. Nessa página o autor identifica um grupo de homens se preparando para um momento festivo. O país é o Mali no ano de 1936, o adorno utilizado são búzios e nessa festa esses homens cantarão e dançarão.

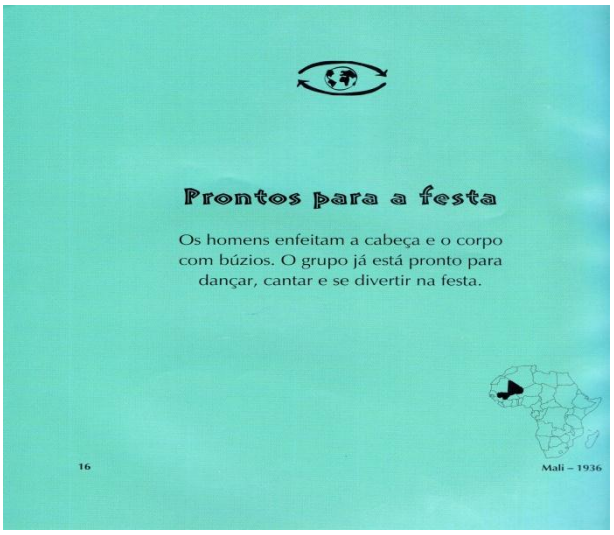


Figura III.43 - Prontos para a Festa

Nesse livro o autor privilegia os momentos de festa e de diálogo entre pessoas de diversas idades, as fotografias foram tiradas em países do continente africano e no Brasil. É importante, novamente, informar que o autor possui outro livro aprovado pelo edital de 2013 do PNLD com o título: O Mundo do Trabalho. Esse livro também é de fotografias de Pierre Verger e, provavelmente, traga fotografias direcionadas exclusivamente sobre atividades de trabalho entre as sociedades africanas e brasileiras e suas similitudes.



Figura III.44 - Homens adornados

Essa fotografia é a de um grupo de homens adornados para um evento festivo do qual não há maiores descrições. Aqui entendemos como de suma importância a compreensão de que talvez não haja distinções entre vestes festivas no que diz respeito à questão de gênero ou de sexualidade. As escolas de samba no Brasil, geralmente, fazem essas distinções, associando elementos que desnudem em maior proporção o corpo e a questão do gênero

feminino, buscando acentuar a sexualidade das mulheres em uma sociedade machista e homofóbica.

Nesse sentido, geralmente se associa homossexualidade às vestes e alegorias onde as nádegas dos homens são expostas ou ressaltadas. A respeito disso, se abrem parênteses para as discussões de orientação sexual (longe de identificar na fotografia homossexualidade entre o grupo de homens, mas somente trazer à tona a discussão), pois interpretações esvaziadas sobre as possibilidades de tarefas, gostos e usos tendem a fixar sujeitos em estereótipos associados a potências negativas que não deveriam existir, é o caso da homofobia.

Mogobe RAMOSE (2008) afirma que geralmente a homofobia se funda no argumento de que o relacionamento heterossexual seria a única maneira natural de constituição de uma família. Ele tece críticas aos sistemas monogâmicos e homofóbicos que lucram com um discurso reacionário em defesa da família. Vejamos o que o filósofo diz a respeito:

> *"Relações homossexuais e lésbicas não são, por definição, a-sexuais, sem amor e não-naturais. Por outro lado, o casamento monogâmico é também filosoficamente questionável. Ele parte da proposição metafísica de que o casal matrimonial constitui um corpo. Este é, em todos os casos, um corpo abstrato (...). A sabedoria do princípio Demiurgo, que fez incorporar a "ferroada" do desejo nos seres humanos, também não decretou nem programou que a urgência pelo relacionamento sexual fosse necessariamente fiel, unidirecional e eternamente fixada em um único parceiro" (RAMOSE, 2008, p. 186).*

Essa assertiva tem a função de desconstruir todo desejo de estratificar os conhecimentos provindos da Grécia antiga como os legítimos percursores da racionalidade que ficou para os dias atuais. Os discursos reacionários buscam esconder o fato de que a Grécia antiga era livremente homossexual (RAMOSE, 2008, p. 186), normatizando padrões de estética e indumentária, fixados nos gêneros masculino e feminino.

Na próxima página uma mulher está "Arrumada para a Festa". Ela está elegante, sorridente e enfeitada com brincos, colar e turbante, o país em que reside é o Senegal, a fotografia data de períodos entre 1940 e 1977. Mesmo que essa mulher africana use adornos tipicamente femininos, na cultura ocidental não podemos cair na armadilha de fixar pessoas de acordo com gênero, classes sociais, idade, orientação sexual e hierarquizá-los devido aos adornos que usam, é preciso informações minuciosas sobre a ritualística de cada grupo específico.

A esse respeito, MUNANGA (2010) adverte que os homens sempre classificaram para facilitar suas vidas, mas ao se tratar de pessoas as classificações não devem assumir caráter subjetivo de subjugo pessoal, ou seja, ao lidar com diferentes grupos de pessoas se devem tomar o cuidado de entender o movimento, o fluxo de cada um e entender que se classifica através de características marcantes que não são unas e nem fixas, a classificação seria uma maneira de marcar a diferença, nada mais do que isso. Segundo Munanga,

> *"Classificar é uma atividade cognitiva que já começa na nossa infância. Todas as crianças do mundo brincam classificando seus brinquedos ou objetos a partir de critérios de semelhança e diferença. Na vida de estudiosos,*

> *pesquisadores e cientistas, a construção das tipologias ou classificações auxiliam na operacionalização do pensamento e da análise. É uma maneira para colocar ordem na desordem para facilitar a busca da compreensão. Imagine-se como seria difícil encontrar um livro numa grande biblioteca, sem a classificação por autores e assuntos. Com essa preocupação de facilitar a busca e a compreensão, o ser humano desde que começou a observar os fenômenos e outros seres da natureza, tem buscado classificá-los" (MUNANGA, 2010, p. 184).*

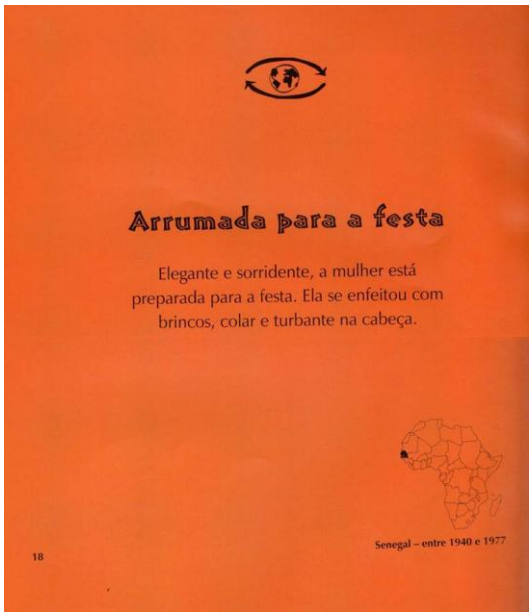


Figura III.45 - Arrumada para a Festa

A fotografia mostra uma mulher negra sorridente com um turbante na cabeça, um colar no pescoço e um grande brinco na orelha. Parece uma jovem mulher e pela qualidade da fotografia parece muito mais atual do que a datação do autor. Talvez Pierre Verger tenha buscado realçar os traços dessa mulher tirando essa fotografia mais centralizada por conceber grande beleza nessa mulher e, concordando com isso, buscando a valorização da estética da mulher negra, o autor selecionou essa foto para essa página.

Por que nos indagamos acerca disso? Pelo fato de essa fotografia ser a única individual do livro, todas outras mostram coletividades, mesmo aquelas que são centralizadas nos rostos dos fotografados. Para nós, ressaltar a beleza negra é de suma importância na quebra de paradigmas que privilegiam culturas outras e não as africanas. A beleza africanizada precisa ser valorizada na mesma proporção que qualquer outra, todos são belos, uma educação democrática não abre espaços para o "feio", essa adjetivação não pode permear o fazer educativo ensejado por livros paradidáticos.



Figura III.46 - Mulher pronta para a festa

Na próxima página o autor traz um grupo de jovens congoleses, sorridentes e alegres com o encontro. Eles se vestem com roupas parecidas, exibindo um mesmo estilo de penteado. Verger fotografou esse grupo de jovens no Congo no ano de 1952.

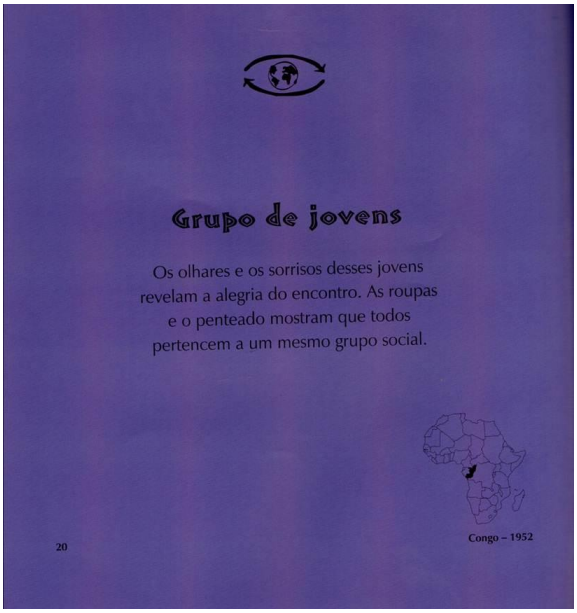


Figura III.47 - Grupo de Jovens

Observamos que os três jovens em destaque no primeiro plano da fotografia olham e dissimulam para a fotografia, ou seja, nossa observação é análoga ao que trazemos anteriormente com as contribuições das leituras de Tânia MÜLLER (2011). Essa imagem permite ao professor compreender e trabalhar que juventude possui peculiaridades temporais e espaciais, não é um conceito fechado, pois é sempre um *devir*, um *vir-a-ser* (DAYREL, 2005), não existe juventude e sim juventudes, formas de conceber o novo e de se relacionar com marcadores de identidade que permitem o trânsito em diferentes grupos específicos. Nem

sempre a faixa etária ou os modos de vestir, agir e se comportar designa categorias fechadas de juventude, fase adulta ou velhice.

A importância dessa fotografia e do texto do autor está nessa assertiva, pois ao analisar os marcadores de identidade desses jovens meninos traz à tona a possibilidade de se buscar entender as similitudes de agir e vestir dos jovens brasileiros com os jovens de países africanos, quais os legados que ficaram nessas idas e vindas e o que se diferenciou em contato com outras culturas, o que se perdeu ao longo do tempo etc. O uso de diferentes penteados podem informar para a multiplicidade e as possibilidades para os diversos usos do cabelo, ressignificando todo histórico negativo construído em torno do cabelo crespo.

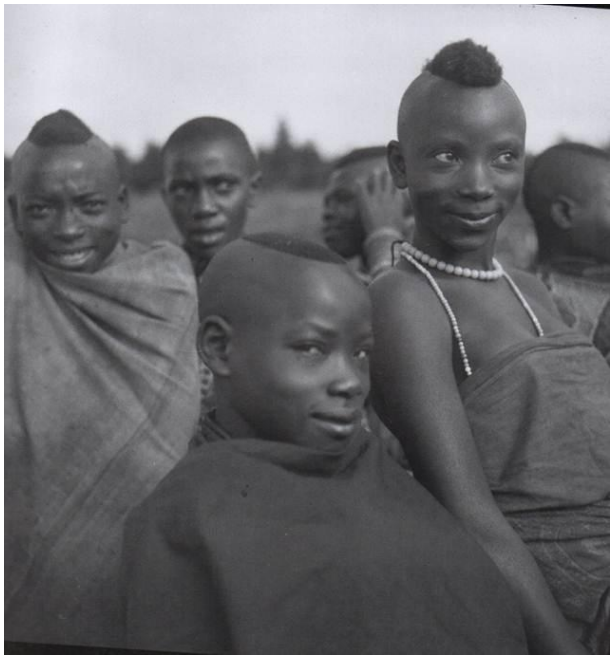


Figura III.48 - Jovens Congoleses

Na página seguinte, o tema é “Crianças Brincando”. Nessa página o autor diz que brincar com amigos privilegiando coisas simples do cotidiano aproxima as pessoas e causa satisfação. As crianças brincam no estado do Maranhão em 1948. Nessa temática o autor afirma que não é necessário buscar satisfação em coisas vistas como sofisticadas, é possível ser feliz, encontrar sofisticação e se divertir na simplicidade, ou seja, com aquilo que se tem disponível no momento.

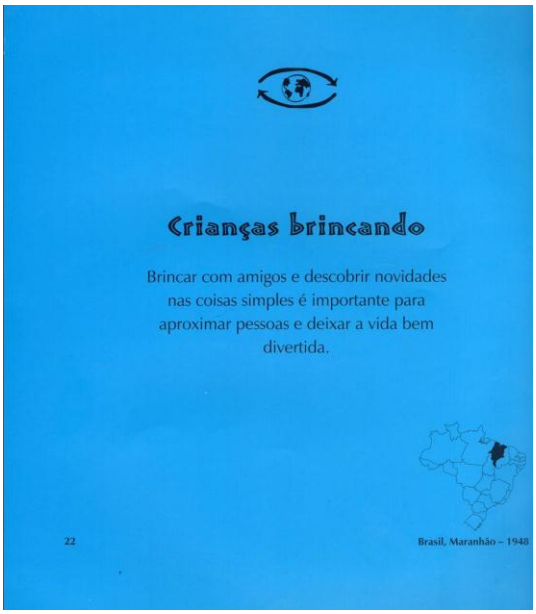


Figura III.49 - Crianças Brincando

Na fotografia, em um lugar aparentemente abandonado, a brincadeira pode constituir algum tipo de pique, pois uns adentram a casa pela janela enquanto os outros aguardam sua vez. É importante observar que apesar de a fotografia datar do ano de 1948, esse tipo de brincadeira é bastante comum entre as populações mais pobres e marginalizadas até os dias atuais, pois, sem opções sofisticadas de lazer, essas pessoas precisam improvisar, e isso pode ser muito prazeroso, pode selar grandes amizades e propiciar muitos aprendizados.

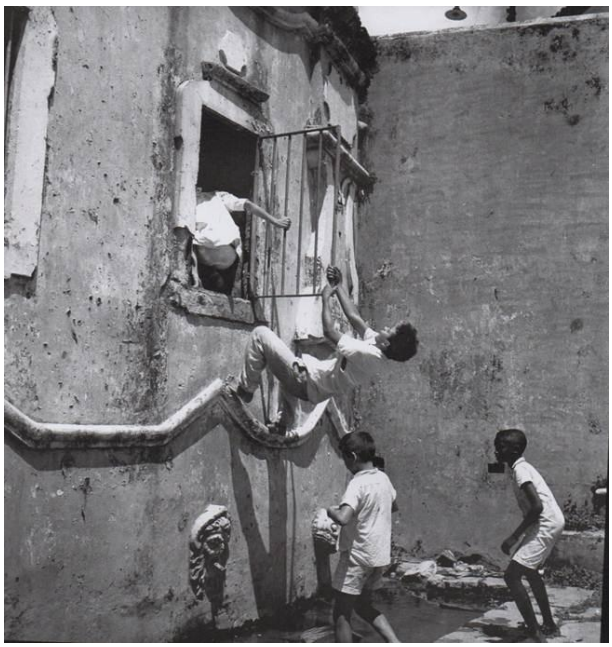


Figura III.50 - Crianças brincam no MA

O próximo tema é “Música na rua”. O ano é o de 1947 e o país é o Brasil. As pessoas alegres tomam as ruas para cantar e dançar, com esse encontro de populares a musica é contagiante. O autor não informa especificamente qual manifestação cultural, mas certamente se trata de manifestação de origem afro-brasileira.



Figura III.51 - Música na Rua

A fotografia mostra pessoas negras vestidas de branco com chapéus longos em uma espécie de cortejo, elas dançam e tocam instrumentos de percussão. Importante (re)lembrar que os personagens conceituais melanodérmicos se apropriam do espaço da rua como desencadeador de movimento e potência criadora, esses personagens não estão preocupados com nenhuma formalidade, suas vestes servem para identificar os membros do grupo, os produtores da proposta. Qualquer pessoa é convidada a participar das manifestações culturais, não há distinções de sexo, raça, orientação sexual, nível de escolarização etc.



Figura III.52 - Pessoas cantam e dançam

O autor continua realçando os traços culturais de matriz afro-brasileira, dessa vez identificando qual a manifestação, o Frevo. O frevo pede ágil movimentação, quem dança ou assiste ao frevo se sente feliz e traz a possibilidade de festejos ao ar livre. O livre nesse caso é

a rua, espaço da multiplicidade dos acontecimentos e circulação de energias. A rua não enseja para o engessamento formal, ela permite o improviso e que as pessoas se contagiem com as manifestações ali desenvolvidas, pois através de um sentimento de pertencimento propiciado pelo contato entre o sagrado e o profano, o toque percussivo dos instrumentos viabiliza que as pessoas extravasem todas as suas alegrias.

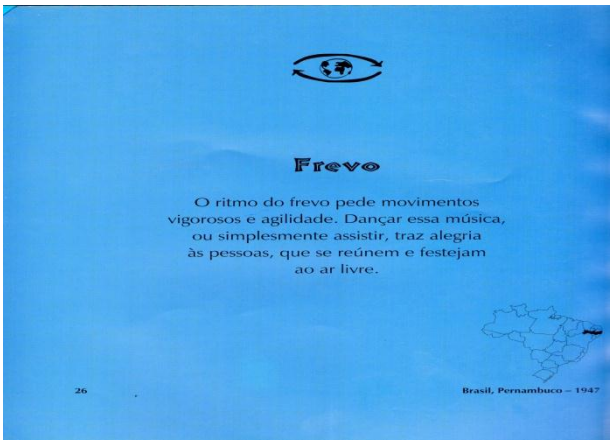


Figura III.53 - Frevo

Muniz SODRÉ (1998) afirma que historicamente a música negra sempre foi vinculada a rituais litúrgicos que expressavam alegrias ou angústias das pessoas através das sonorizações e dos movimentos das danças. Isso faz com que o andamento com que se apreende a música negra tenha uma característica muito peculiar chamada síncopa. Na síncopa, temos um compasso “vazio”, e esse compasso pressupõe um preenchimento, geralmente corporal.

Na síncopa, palmas, danças ou outras manifestações rítmicas e corpóreas podem ser materializadas para o preenchimento do tempo vazio. Essas manifestações são possíveis através da mística de que uma força ancestral incorporal contribua para o casamento da peça que está sendo executada com o corpo. Por esse motivo, o autor afirma que a música negra ainda está intimamente ligada às formas litúrgicas de matriz africana.



Figura III.54 - Frevo nas ruas

Nessa fotografia, homens dançam frevo na rua com uma indumentária típica dessa manifestação cultural. A apresentação parece estar apenas começando, pois populares observam ao longe, esperando o momento apropriado para acompanhar, dançar e cantar o frevo. A fotografia é a materialização de um momento cheio de ágeis movimentações e destrezas corporais, a alegria e a atenção na plasticidade dos movimentos estão estampadas nos semblantes desses homens.

Cabe lembrar que o corpo negro desde os sistemas coloniais passou a ser intensamente controlado pelas conceituações que constituíram imaginários sociais racistas em todo o mundo. Segundo Muniz SODRÉ (1998), a síncopa seria uma característica fundamental na música negra, pois simboliza o momento em que o corpo do escravizado extravasaria seus movimentos. Nesse sentido, o contato direto com as formas místicas africanas, viabilizado pela síncopa, possibilita que as culturais negras (re)existam.

O próximo tema é “O mercado”. O comércio de comida e outros produtos são importantes nas atividades cotidianas das organizações sociais. A fotografia foi tirada no Senegal entre os anos de 1940 e 1977. Importante observar que as atividades mercantis sempre foram desenvolvidas nos países africanos e que eles sempre estiveram envolvidos no mundo do livre trabalho, diferentemente do que sempre foi comum nos livros didáticos e paradidáticos no Brasil, pois os negros sempre foram fixados enquanto escravizados, ou seja, praticando trabalhos forçados.

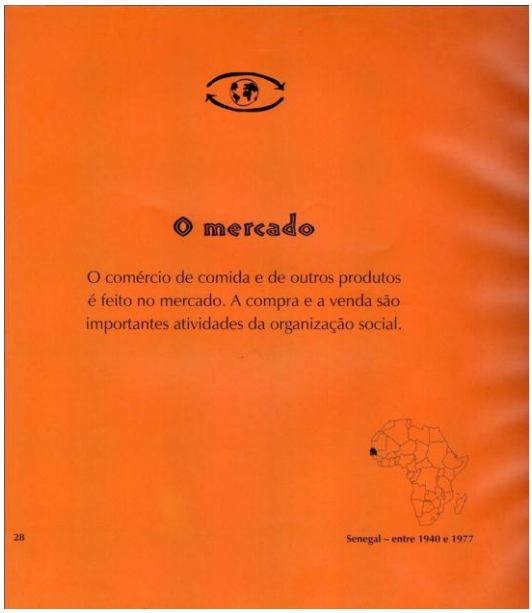


Figura III.55 - O Mercado

A fotografia mostra mulheres em atividades mercantis, rompendo todo caráter falacioso de que as mulheres não negociam e nem trabalham no continente Africano. Essa é a mesma imagem da capa do livro, e é uma fotografia que enseja para múltiplas propostas pedagógicas. Um mercado frequentado e dinamizado por mulheres e crianças merece grande atenção por quebrar o paradigma de que a mulher é destinada somente ao espaço doméstico. Atividades podem ser propostas pelo professor na identificação do papel da mulher nas diferentes organizações sociais e como eles podem ser (re)significados.



Figura III.56 - Mulheres no Mercado

Por outro lado, à mulher não pode ser imputado o espaço do mercado com a fixidez de único lugar possível de inserção feminina no mundo do trabalho. Toda fixidez é deslizante e esvazia as múltiplas possibilidades de acontecimentos. Seria como concordar com os sistemas

totalizantes, ou seja, com a maneira em que o pensamento ocidental fixou as culturas por meio de sistemas imutáveis e hierarquizados.

A respeito disso, concordamos com a afirmação de Stuart HALL (2006), pois para ele:

> *"Nenhum local, seja "lá" ou "aqui", em sua autonomia fantasiada ou in-diferença, poderia se desenvolver sem levar em consideração seus "outros" significativos e/ou abjetos. A própria noção de uma identidade cultural idêntica a si mesma, autoproduzida e autônoma, tal como a de uma economia auto-suficiente ou de uma comunidade política absolutamente soberana, teve que ser discursivamente construída no "outro" ou através dele, por um sistema de similaridades e diferenças, pelo jogo da différance e pela tendência que esses significados fixos possuem de oscilar e deslizar" (HALL, 2006, p.109).*

Nesse sentido, observamos o seguinte tema que é "O Porto". No porto as mercadorias chegam, e de lá precisam ser retiradas dos barcos e levadas, exclusivamente pelos homens, para o mercado, lugar onde as mulheres podem desenvolver atividades.

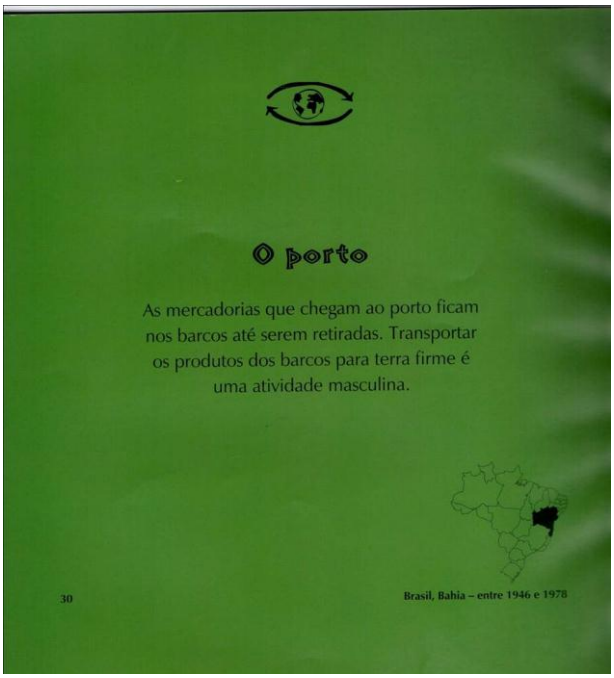


Figura III.57 - O Porto

O porto é lugar de fluxo, o vai e vem de diferentes pessoas e possibilita uma intensa e rica troca cultural. O porto não é um lugar de fronteiras fixas, lá a multiplicidade de acontecimentos cria e recria novas perspectivas e novos sujeitos, ou seja, as culturas se dinamizam nesse lugar. Por esse motivo, concordamos com o exposto por Stuart Hall (2006), pois qualquer forja é realizável no contato ou na criação da diferença, os sistemas comparativos abrem espaço para criações, ideias do outro e de si mesmo em relação ao que se percebe na relação de alteridade.

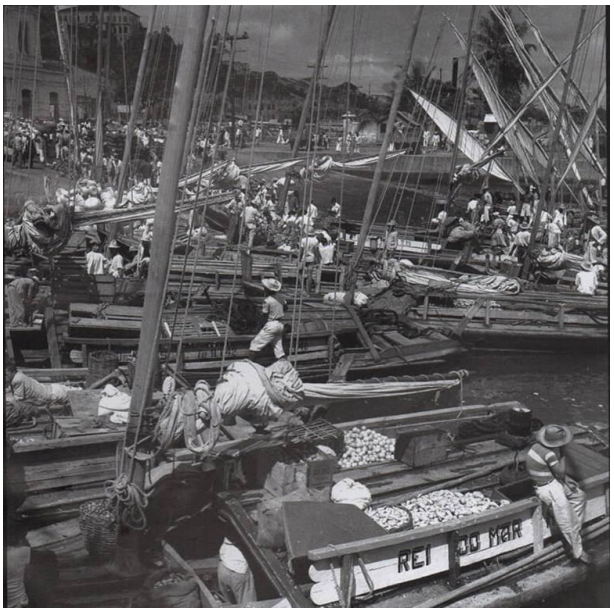


Figura III.58 - Imagem do Porto

Esse é um porto situado no estado da Bahia – Brasil, entre os anos de 1946 e 1978. Observando a fotografia podemos dizer que diversas atividades podem ser propostas, pois os portos sofrem gigantescos processos de entrada e saída de pessoas e mercadorias, as mudanças nos meios de produção passam necessariamente pelos portos. Nessa fotografia há pequenos barcos com produtos alimentícios orgânicos. Portanto, caberia investigar fluxos de criações culturais sobre as diversas possibilidades de agir da sociedade que são propiciadas pelo vai e vem dos portos, bem como a entrada de produtos os mais variados que contribuem para as mudanças nas relações da vida em sociedade.

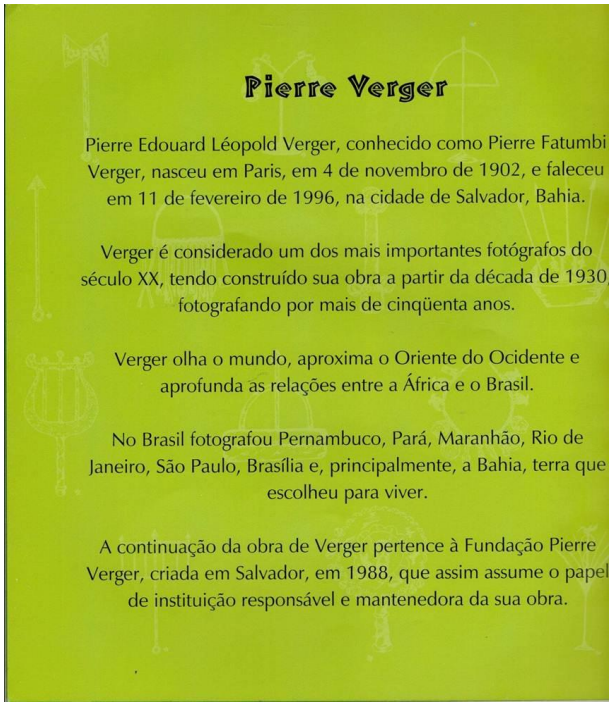


Figura III.59 - Pierre Verger

Na última página o autor veicula as informações sobre Pierre Verger, desde o seu nome completo até o seu nome de feitura no candomblé baiano, e é feito um pequeno resumo sobre a vida e a importância da obra de Pierre Verger.

Na contracapa está expresso o nome do livro e seus propósitos, com o logo que é composto por duas setas e o globo terrestre, no final o nome da Fundação Pierre Verger.

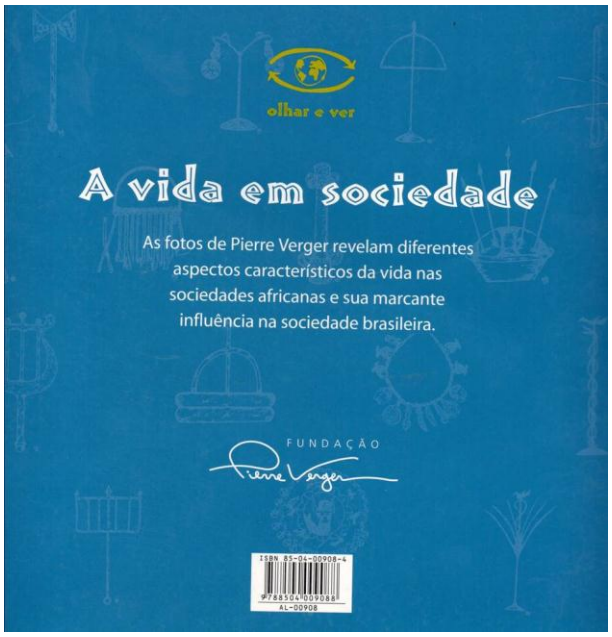


Figura III.60 - Contracapa

O livro “A Vida em Sociedade” cumpre bem o papel de informar alguns traços culturais das sociedades africanas que Pierre Verger fotografou e relaciona os diversos aspectos da vida social com realidades culturais diversas das sociedades brasileiras. As fotografias possuem uma definição primorosa e o material do livro é de muito boa qualidade, a linguagem é fácil e adequada para a troca entre professor e estudante.

Os mapas nas laterais das páginas são fundamentais para que se trabalhem questões históricas e geográficas com os estudantes, e dizem muitas coisas sobre o continente africano e sobre o Brasil. Outro aspecto de suma importância notado no livro é a veiculação de fotografias que destacam mulheres, crianças e idosos como protagonistas de aspectos positivos para a vida em sociedade.

Pierre Verger foi um fotógrafo que viveu na Bahia e lá ingressou na vida espiritual se forjando no candomblé. Por esse motivo, teria sido significativamente importante que o autor dispusesse imagens relacionadas a cultos religiosos africanos e as influências desses cultos na vida em sociedade no Brasil, pois a culinária, indumentária, língua, festas etc. deixaram um legado importante nesse país. A esse respeito, inclusive, achamos que poderiam ser introduzidas mais fotografias e informações, pois enriqueceriam e tornaria o livro mais completo.

Novamente afirmamos que seria interessante que o autor informasse em nota sobre a polissemia dos entendimentos e que não há tentativa de tornar final a palavra acerca de

alguma fotografia e/ou sobre um dado evento. As notas seriam sempre no sentido de dar movimento às fotografias ou figuras, assim como as próprias ideias do autor destacando o caráter polissêmico dos livros. Talvez esse fosse um caminho para se pensar transversalidades.

A proposta de trazer fotografias sobre as diferentes organizações sociais dos diversos povos dos países do continente africano e no Brasil, bem como os respectivos mapas com as datas em que foram tiradas, é uma excelente proposta que contribui para a pedagogia da descolonização, conforme afirma Muniz Sodré:

> *"Descolonizar o processo educacional significa liberá-lo, ou emancipá-lo, do monismo ocidentalista que reduz todas as possibilidades de saber e de enunciação da verdade à dinâmica cultural de um centro, bem sintetizado na expressão "pan-Europa". Esse movimento traz consigo igualmente a descolonização da crítica, ou seja, a desconstrução da crença intelectualista de que a consciência crítica é apanágio exclusivo do letrado ou de que caberia a este último iluminar criticamente o outro" (SODRÉ, 2012, p. 19).*

Nesse sentido, entendemos que a proposta do autor é a de dar dinâmica e movimento às fotografias de Pierre Verger, pois há possibilidade de Verger ter fotografado pessoas africanas com um olhar etnocêntrico, contaminado por um saber europeizado que possui o intuito de dar caução de verdade pronta, única e acabada sobre as coisas. Pierre Verger pode ter buscado algum exotismo no africano (da mesma maneira que os viajantes do século XVIII), a fim de registrar formas de vida diferentes do continente europeu e contribuir sobre a construção, na relação de alteridade, do outro.

À intenção real do fotógrafo no momento de cada clique não cabe investigação, por esse motivo entendemos que o autor Raul Lody deu sentido com alguns textos que informavam sobre traços observáveis, de acordo com sua própria subjetividade para a linguagem polissêmica inerente às inúmeras interpretações sobre uma fotografia. Seu intuito é o de estimular os entendimentos das aproximações culturais entre Brasil e o continente africano, ou seja, ele descoloniza o saber monocultural escolar que somente veicula informações sobre conhecimentos produzidos no continente europeu, e ele o faz com textos e imagens que trazem à cena personagens que possuem saberes ancestrais, personagens que não estão na perspectiva intelectualista de produção de saberes.

Portanto, após essa análise, afirmamos que o livro "A Vida em Sociedade" seja adequado para o pleito de servir como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras. Esse livro traz consigo a possibilidade de descolonização dos saberes através de textos e fotografias que valorizam as diferentes formas culturais marcadas em diversos países africanos, preparando o olhar do estudante a se familiarizar com diversas maneiras de se viver em sociedade, encarando-as com naturalidade e não com o desprezo no qual o legado de séculos de uma educação eurocêntrica tem pedagogizado a população brasileira.

Considerações Finais

O pensamento filosófico ocidental buscou demonstrar, ao longo de vários séculos, que seria possível dar um veredito final sobre as diversas inquietudes em relação às experiências humana no mundo. Nesse sentido, muitos filósofos (homens e mulheres) buscaram entender múltiplas questões ligadas à subjetividade humana, uns privilegiando o movimento e outros privilegiaram questões estáticas de identidades fechadas.

Muitos filósofos buscaram diferenciar um projeto filosófico europeu de outras formas de pensar e agir estranhas ao pensamento ocidental, supervalorizando sua cultura e estética através da construção desqualificada do outro, não europeu. Nesse sentido, os filósofos da antiga Grécia ganharam o status de primeiros filósofos da história da humanidade, como se em outras partes do planeta as pessoas ainda não pensassem ou fossem, simplesmente, lugares inabitados. Essas construções deram o tom da linearidade histórica, informando quais são os mais importantes acontecimentos na construção dos saberes universais, ou seja, a cultura europeia e suas formas de especular sobre os fenômenos naturais ou psicossociais deveriam ser apreendidos por todos aqueles que desejassem se informar com exatidão sobre suas experiências no mundo.

A linearidade da história da filosofia na concepção europeia ilumina a questão do exercício de pensar criticamente sobre os motivos da existência dos homens e os elementos da natureza como exclusividade dos povos desse continente. Dentro dessa seara estão também as formas litúrgicas, ou seja, é supervalorizada a maneira como o Ocidente lida com o sagrado e como esses sagrados foram construídos. Os personagens míticos protagonizam histórias em que prevalecem dogmas de condenação àqueles que transgridam as regras morais impostas por eles, e geralmente os transgressores são tipificados como não europeus. Esse é o caso do mito bíblico de Noé, trabalhado no primeiro capítulo dessa dissertação.

Essas questões vão sendo incorporadas, ressignificadas e contestadas, de maneiras controversas e com intenção de buscar uma verdade única e acabada sobre a experiência humana. As formulações teóricas sobre o ser humano buscavam sempre a universalidade, as explicações deveriam ser verdadeiras e ao serem verdadeiras, automaticamente, seriam universais. Mas se eram universais para seres humanos, a universalidade pressuporia uma igualdade na humanidade independente de diferenças culturais ou morfológicas. Ao contrário, a humanidade dos povos africanos e ameríndios foi retirada em nome de um ideal de humanidade contido num projeto imperialista.

Os argumentos de que as realizações humanas de outros continentes deveriam se subordinar ao centro europeu prevalece até os dias atuais e foram estruturadas por meio do signo da desqualificação dos povos não europeus, sobretudo dos negros africanos. A partir da massificação de teorias que tipificaram os “outros” (não europeus), foi se criando valores de inferiorização desses outros a partir da expansão do império europeu para fora do continente, e

essa expansão só foi possível através de muita violência contra formas tradicionais de vida encontradas nos territórios “conquistados”.

No Brasil, um país colonizado por europeus que viviam sob a pretensa de dar caução de verdade àquilo que produziam sobre os outros povos, não poderia ter sido diferente, pois as justificativas para escravização, o espólio da cultura negra e o saque das terras indígenas seguiram as recomendações teóricas e religiosas produzidas no seio das sociedades europeias. Os próprios processos de emancipação colonial e de abolição da escravatura se deram através de negociações que atendessem a novas demandas globais, pois foram realizadas por burguesias internacionais que viviam no Brasil.

Os abolicionistas buscavam o ingresso do Brasil em um novo apelo internacional de modernização dos meios de produção e para tanto os negros não poderiam estar inseridos nesse processo, seus futuros deveriam ser viabilizados pela benevolência dos senhores brancos, pois as desqualificações de século de teorias que os conceituavam hierarquicamente inferiores aos brancos impedia que aos negros fosse concebido o direito de escolher sobre os mecanismos mais contemplativos para o ingresso nessa nova ordem mundial.

Contudo, isso não exterminou totalmente os focos de resistência dos remanescentes das sociedades tradicionais, pois através da sedução, das negociações e do mistério, muitas estratégias de (re)existência se concretizaram, fazendo com que os saberes tradicionais continuassem existindo, mas através de novas formas, jogando com novos signos, tornando impossível a dissolução total de culturas e “filosofias” diferentes dos colonizadores.

Os ativistas e estudiosos negros que contestavam as maneiras como se conduziam as questões sociais do Brasil do século XIX pouco são lembrados ou simplesmente foram apagados da memória da academia brasileira. E é dessa maneira que a intelectualidade e as classes dirigentes brasileiras buscaram, por meio da crença nas teorias europeias, constituir uma nação, mas uma nação idealizada nos moldes europeus, ou seja, se buscou constituir um povo branco, higiênico e bem educado, de acordo com a civilidade do centro europeu.

A importação de modelos culturais e estéticos engessou outras formas culturais através do olhar colonizado, o olhar da estereotipia e do exotismo. O imaginário social brasileiro se moldaria, portanto, através daquilo que se massificava como verdade pronta, única e acabada. É dessa maneira que corroboramos com a ideia de que os livros se instituíam como importantes vetores de propagação de ideias prontas, como as únicas e legítimas para um amplo processo de socialização e construção de saberes.

A chegada de livreiros europeus ao Brasil, em um primeiro momento, contribuiu para a massificação da literatura europeia em grande amplitude, pois o “privilégio” da leitura de *best sellers* europeus era exclusividade de uma minoria abastada e intelectualizada. Esse privilégio de leitura logo precisava ser transfigurado de outra maneira, pois se o projeto para a formação de um povo educado estava em pauta, seria preciso que esse povo se tornasse letrado, mas o

letramento seria através da pasteurização dos conteúdos a ser veiculados. As obras originais precisariam ser traduzidas para o idioma português e receber devidos tratamentos para que fosse viável um processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, só é possível conceber, por parte do estado, políticas de incorporação de livros como vetores importantes no processo ensino-aprendizagem nas escolas a partir do ano de 1937, com comissões que visavam selecionar obras que julgassem importantes para ser trabalhadas nas salas de aulas. Os membros das comissões formadas para projetar políticas, avaliar e fazer aquisições de livros didáticos não estavam qualificados para o pleito desses cargos, pois eram envolvidos com outras atividades estranhas aos conhecimentos específicos do campo educacional.

As políticas de aquisição de livros didáticos incluía envolvimento de dinheiro público com mercados editoriais particulares, bem como a afiliação política com autores que produzissem literaturas que corroborassem com as ideologias que o estado e/ou os governos se dispusessem a irradiar. O estado brasileiro fechava o cerco quanto ao patrulhamento do que poderia chegar às escolas, talvez com o intuito de realizar um projeto de nação adiado por diversos fatores externos e internos, bem como as resistências de remanescentes de grupos tradicionais. Por isso, o desejo de intensificar a irradiação de conteúdos consensuais entre aqueles que participavam da feitura e das políticas sobre os livros didáticos.

Com a popularização da leitura no país, cresce também a precarização do ensino, pois se anteriormente não existiam projetos de alfabetização e escolarização em massa, no período Varguista eles se ampliam, mas se ampliam através de signos ideológicos que conduzem a ideais nacionalistas. Não obstante, esses ideais nacionalistas soam como grandes contradições, pois são construídos através do senso comum de modelos importados, sem virtualidade orgânica com a maioria populacional que se alfabetiza sob o signo da imposição conceitual que desqualifica a si próprios, vide o esforço de educadores como Paulo Freire para alfabetizar em moldes críticos, em contraponto às vigentes políticas educacionais.

Cabe indagar: onde estiveram os negros nessa composição? Pois, se o processo de absorção e legitimação acadêmica descartou a presença de intelectuais negros dentro dos espaços decisórios de poder, como poderiam os negros compor as comissões de avaliação e feitura de livros didáticos? Quais os debates se faziam necessários nesses períodos históricos sobre as populações negras e indígenas? Observamos em capítulos anteriores o projeto de nação almejado pelas elites dirigentes do Brasil, por isso as respostas a essas perguntas podem conduzir a certo pessimismo, pois é difícil de conceber que tenham, dentro dessas comissões, havido negros comprometidos com a ressignificação e melhoria na qualidade dos conteúdos de livros didáticos no Brasil.

É claro que havia esforços e pressões de movimentos negros durante todo esse processo, mas a entrada efetiva de negros militantes buscando ressignificação dos conteúdos

dos livros didáticos se observará somente com a institucionalização de mais instâncias antirracistas mediados por políticas educacionais que visam combater o racismo. Afirmamos, portanto, que a intelectualidade negra sempre esteve presente nas margens do processo político de legitimação dos conteúdos a serem ensinados nas escolas. Entendemos que currículo e livro didático são os dois pontos cruciais no modelo controlador de educação que se estabelece nas escolas brasileiras.

Em nenhuma referência por nós utilizada é apresentado o momento exato de desmembração, na melhor acepção do termo, entre livro didático e paradidático. O livro paradidático é apresentado como uma literatura transversal ao livro didático, pois serve como apoio complementar que apresenta ludicamente os conteúdos “pendentes” nos livros didáticos. Dito de outra maneira, o livro paradidático é uma literatura de expressão mais livre, menos preocupado com funcionamentos fechados acerca de temas que visem compor ordenamentos teóricos indispensáveis para aprofundamento de temas cruciais a se saber. Contudo, ambos cumprem um papel didático.

Os livros didáticos e paradidáticos são adotados como parte do processo ensino-aprendizagem através de políticas públicas das instâncias reguladoras do ensino no Brasil (MEC), mas outras formas de se conceber o fazer educativo dentro das escolas confundem-se com livros didáticos, pois produzem o mesmo efeito didático, são os materiais didáticos específicos como as apostilas. Esses materiais didáticos são produzidos em escala menor e em muito se aproximam dos livros didáticos, mas não passam por nenhum crivo mais criterioso de comissões oficiais que os avaliam, pois são de escala institucional bem menor, restrita à instituição, geralmente privada, que se destina.

Todas essas explicações técnicas servem com um só propósito: estabelecer a relação entre teorias raciais desde o século XVIII e os seus efeitos na sociedade brasileira através do processo de escolarização que tem como suporte base os livros paradidáticos, pois servem como auxiliares imprescindíveis e imediatos na mediação do fazer educativo. Nesse sentido, foi preciso estabelecer as relações entre as teorias raciais dos séculos anteriores ao XXI a começar a contar a partir do século XVIII, século em que muitas teorias preponderantes para o entendimento racional (por meio da ciência) do homem foram produzidas, influenciando desdobramentos e (re)significações nos séculos posteriores.

Em todos esses séculos, no entanto, houve formas de resistências que se mantêm vivas até os dias de hoje. Essas resistências se mantiveram vivas, mas não tomaram efetivamente o espaço público, pois políticas públicas que se efetivaram em âmbito educacional se conjugando com outras políticas gerais, se materializaram recentemente, e para ser mais específico citamos a lei 10.639/03. A referida lei que visa instituir a obrigatoriedade de ensino de história e cultura negra, afro-brasileira e africana nos currículos, foi um avanço significativo para as bandeiras de lutas dos movimentos negros para que se

valorize a cultura afro-brasileira em âmbito social, contribuindo para a eliminação de um paradigma monocultural que prescreve as normas de conduta da sociedade moldando o imaginário social.

A lei 10.639/03 não é a garantia para eliminar do seio da educação um ranço de séculos de importação de modelos eurocentrados para o sistema educacional brasileiro. No entanto, mesmo que de forma tímida, ela suscita o debate dentro da academia, questionando uma historiografia oficial que desprivilegiou outros atores políticos e sociais que pensavam o contrário do que apregoava o pensamento ocidental. Não se trata de desconsiderar completamente tudo que o Ocidente deixou como legado intelectual, mas sim de eliminar conhecimentos produzidos no intuito de hierarquizar povos e culturas e selecionar aqueles que contribuem para o estabelecimento do pensamento crítico, que aceita a diversidade das possibilidades de construção de conhecimento.

Desse modo, analisamos três livros paradidáticos que tratam sobre as questões raciais buscando entender como se processa o pensamento social brasileiro nos dias de hoje, ou seja, procuramos analisar se os livros paradidáticos ainda reproduzem os mesmos erros do passado, quando o negro era apresentado através de estereótipos e desqualificações, ou se os livros atuais operam sob o signo da luta antirracista, valorizando a cultura afro-brasileira, sua estética e seus personagens.

A escolha dos livros seguiram critérios específicos estabelecidos por nós e estão dispostos no terceiro capítulo, foram escolhidos respectivamente os livros “Capoeira”, “Chiquinha Gonzaga” e “A Vida em Sociedade”. Esses livros foram selecionados pelo MEC após ter concorrido o edital público, previsto no atual Plano Nacional do Livro Didático. Após criteriosos enquadramentos específicos, essas obras conseguiram compor os acervos de obras paradidáticas que são ofertadas para as escolas brasileiras. Não foi objeto de nosso estudo saber se as escolas estão adotando os livros que escolhemos, nos limitamos às análises dos conteúdos específicos de cada um, pois é possível a adoção de todos esses por parte das escolas brasileiras.

Após análise dos livros elencados, chegamos a considerações sobre as três obras, uma a uma analisamos textos e imagens para que fosse possível nossa intervenção. A primeira obra analisada foi o livro “Capoeira”, lançado pela Pallas Editora, de autoria de Sônia Rosa e ilustrações de Rosinha Campos. Esse foi um livro considerado adequado para o fim que se destina, pois como obra paradidática dispõe de ilustrações que privilegiam a ludicidade e o linguajar é simples. O livro consegue valorizar muito bem a capoeira como instância educativa para além das possibilidades fechada que a escola oferta, fazendo isso valoriza a cultura afro-brasileira como movimento, ou seja, cultura democrática que agrega a diversidade e não enquadra nenhuma diferença em verdades prontas e acabadas.

O segundo livro que analisamos foi “Chiquinha Gonzaga”, lançado pela Callis Editora, de autoria de Edinha Diniz com ilustrações de Ângelo Bonito. Esse livro busca apresentar a infância de Chiquinha Gonzaga (musicista negra) e como ela construiu seu gosto pela música. Faz parte de uma coleção chamada “Crianças Famosas”, coleção na qual apresenta a infância de outras personalidades das mais variadas áreas culturais. Após análise de textos e ilustrações, consideramos que o livro não cumpre um papel adequado para adoção nas escolas de ensino fundamental, pois com um linguajar muito rebuscado para o público que se destina, o texto apresenta passagens de hierarquização etária e de desqualificação simbólica da figura da mãe de Chiquinha Gonzaga, dona Rosa.

O livro “Chiquinha Gonzaga” apresenta alguns estereótipos clássicos sobre os negros que permeiam o imaginário social brasileiro, tais como a mãe negra serviçal que é em grande parte apagada e/ou invisibilizada da memória da sua filha, essa musicista negra que é embranquecida pela autora; a supervalorização da figura do pai ressaltando sua condição de oficial do exército imperial é um traço do pensamento de valorização das hierarquias sociais através da ocupação na qual o indivíduo esteja inserido. Além disso, a preocupação em ser fidedigna à história da infância de Chiquinha Gonzaga conduz a autora a não privilegiar interstícios dos não ditos da história, ou seja, aquilo que “relatos oficias” deixam de contar ou simplesmente omitem.

Como lenitivo, propusemos o uso de personagens conceituais conforme adverte Gilles DELEUZE e Félix GUATTARI (2010), pois esses personagens se instituem sem a obrigatoriedade de ter existido no plano real, eles seriam somente responsáveis por fazer as interfaces do conhecimento que ficam obsoletos nas biografias que se pretendem oficiais. Os personagens conceituais, nesse caso, dialogariam diretamente com a personagem e seus familiares e fariam a ponte entre Chiquinha Gonzaga e seus familiares maternos, seriam também aqueles que apresentariam Chiquinha à música negra. Dessa maneira, essa musicista seria apresentada como negra aos leitores e a cultura negra seria revisitada com grande sentido valorativo, pois seria uma dupla valorização, mulher e negra.

O terceiro livro que analisamos foi lançado pela Companhia Editora Nacional e é de autoria de Raul Lody e fotografias de Pierre Verger. Nessa obra paradidática procuramos analisar o sentido que o autor deu para as fotografias de Pierre Verger, pois é bastante discutível o olhar que o fotógrafo lançou na hora do clique em suas viagens pelo continente africano e pelo território brasileiro. Fizemos uma breve conceituação dos usos e sentidos da fotografia e seus desdobramentos em entendimentos e leituras polissêmicas.

O autor Raul Lody buscou valorizar a cultura e a estética africana através das tradições, ele fez as aproximações entre Brasil e os países africanos no que tange o legado deixado de África para o Brasil. Muitas fotografias mostravam a importância da indumentária e os sentidos e a importância das vestes para cada ocasião. As fotografias que trazem mulheres recebem

sempre um significado positivo com palavras chave que realçam a beleza das mulheres africanas, com os homens ocorre o mesmo. Às pessoas idosas é imputado o sentido da sabedoria e do respeito, demonstrando que nas tradições africanas e afro-brasileiras respeitar os mais velhos é uma máxima. As crianças são apresentadas em momentos de descontração, dando o sentido que é possível ser criança feliz, mesmo em condições aparentemente adversas.

Nesse livro também é apresentado o mundo do trabalho, privilegiando a multiplicidade dos mercados e dos portos, tendo como fator negativo a compartimentação de gênero em relação às possibilidades de inserção em diferentes frentes de trabalho. A cultura também recebeu tratamento especial, pois foi apresentada como importante substrato da cultivação das tradições. Além disso, foi apresentada como irradiadora de movimentos e possibilidades de uso, mesmo que seja de certo modo unificada, ou seja, o frevo é o frevo, mas abre frente para se pensar o movimento que não engessa o frevo num enquadramento final.

Sobre o livro “A Vida em Sociedade”, consideramos ser adequado para a utilização em escolas de ensino fundamental, pois a linguagem é fácil de digerir e os textos buscam valorizar a cultura afro-brasileira com clareza e sem estereotipia. Além disso, o livro propõe bastante transversalidade entre as disciplinas de Filosofia, História e Geografia, pois em todas as páginas há mapas do Brasil e do continente africano destacando, respectivamente, o estado e o país onde as fotografias foram tiradas, assim como o ano em que Verger as fotografou. Portanto, é um livro recomendável para o fim a que se destina.

Mesmo com recomendações e/ou advertências sobre os livros analisados no que tange adequação ou não aos parâmetros mínimos da educação para as relações étnico-raciais, os livros analisados, todos eles, carecem de notas explicativas que situem os leitores sobre as percepções temporais e subjetivas daquilo que se afirma em cada texto. Somente dessa maneira se abre para a polifonia que permite o movimento e o não engessamento de se enquadrar naquilo que uma visão predominante propõe como acabado. Não pretendemos com isso esvaziar as discussões acerca do racismo, como propõem algumas tendências teóricas que privilegiam as questões ligadas ao discurso de hibridismo cultural, mas nos preocupamos com o engessamento das possibilidades que possam enquadrar a cultura negra como algo sem dinamismo e segredo.

O debate propiciado por nós empenhou-se em identificar como o pensamento acerca da população negra, construído séculos atrás no seio do continente europeu, tem influenciado no tratamento dispensado a esta população nos livros paradidáticos e os seus possíveis efeitos com a utilização nos processos educativos. Buscamos discutir, também, os entraves políticos nas comissões de livros didáticos no Brasil que adiaram por tanto tempo uma séria discussão sobre a estereotipação do negro nos livros didáticos e paradidáticos, e quais as contribuições desses para a perpetuação de um imaginário social racista brasileiro.

Podemos dizer que o racismo não terminará na medida em que desaparecer a estereotipia do negro nos livros paradidáticos, pois existem outros mecanismos de controle e manutenção de um imaginário social racista que, a priori, independe do livro paradidático para continuar acontecendo. Contudo, é acertado dizer que os livros paradidáticos são importantíssimos vetores de formação, pois se ainda persistem as velhas estereotipias sobre os negros nessas produções, é sinal de que haja uma intencionalidade de continuar formando atores sociais que creiam na inferioridade dos negros no Brasil e que esses livros cumprem bem essa função.

Talvez a maioria dos autores clássicos de livros paradidáticos que veiculam imagens estereotipadas sobre os negros não se assumiria como racistas (seguindo a tendência da maioria dos brasileiros) e mesmo que estejam imersos numa cultura racista na qual foram alfabetizados, há uma grande possibilidade de não conseguirem perceber o quão danoso sejam as suas conceituações acerca dos negros. Por esse motivo, o mercado editorial brasileiro precisa mudar, e junto com ele é preciso mudar as políticas de adoção de livros didáticos e paradidáticos. Os autores que produzem obras que desqualifique o “outro” precisam ser colocados fora de cena, pois os efeitos de suas obras podem levar a resultados desastrosos. A mesquinhez e o desprezo com que as classes hegemônicas no Brasil têm tratado a grande maioria, sobretudo os negros e os indígenas, às levam a uma pobreza cultural que se traduz na valorização e importação de outros modelos culturais. Isso tem levado não somente ao solapamento das formas tradicionais de vida, mas também a falta de criatividade nas resoluções de problemas pontuais dessas próprias classes.

Portanto, as considerações que deixamos sobre nossa pesquisa não são as finais, pois não encerram os debates sobre as possibilidades nos usos de livros paradidáticos no que tange as leituras de textos e imagens, somente advertimos sobre as necessidades de pluralizar os debates a partir da criação de novos conceitos, novos personagens, novas biografias e novas oportunidades que se deve dar a outros atores. Isso deve decorrer da criação de uma cultura mais atenciosa por parte das comissões que compõe as políticas de produção desses livros, pois ao longo de tanto tempo o rigor quanto a institucionalização dos atores e as políticas de regulamentação e produção dos livros didáticos desprivilegiou a ascensão de novos autores e novas obras, os clássicos continuaram impregnando a sociedade de estereótipos produzidos por europeus em séculos anteriores. Os tempos mudaram e outras obras que (re)significam e (re)contam as histórias dos negros estão surgindo, conforme vimos em análise dos livros, e que essa seja uma nova etapa onde surja uma miríade de produções que valorize a cultura negra brasileira e africana.

Referências Bibliográficas

ABRÃO, Bernadete Siqueira (Org.) **História da Filosofia.** São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os Pensadores).

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1997.

BATISTA, Antônio. O Conceito de Livros Didáticos. In: _____, e GALVÃO, Ana Maria Oliveira (Orgs). **Livros Escolares de Leitura no Brasil: Elementos para uma História.** Campinas – SP: Mercado das Letras, 2009.

BITTENCOURT, Circe. Livros Didáticos Entre Textos e Imagens. In: ____, Circe. **O Saber Histórico na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 2005, pp:69-90.

BRASIL. **Lei nº. 10.639**, de 9 de Janeiro de 2003. D.O.U. de 10/01/2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de Historia e Cultura afro-brasileira e Africana. **Parecer CNE /CP 3 / 2004**, de 10 de março de 2004.

BAUDRILLARD, Jean. **A sombra das maiorias silenciosas: O Fim do Social e o Surgimento das Massas.** São Paulo: Sabotagem, 2005.

BERNARDINO, Joaze. GALDINO, Daniela (Orgs.). **Levando a Raça a Sério**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BORDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** Introdução, seleção e organização de Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1983.

BRÉHIER, Émile. **A Teoria dos Incorporais no Estoicismo Antigo**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2012.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Sobre a Teorização do Capitalismo Dependente em Florestan Fernandes. (In) FÁVERO, Osmar (Org.). **Democracia e Educação em Florestan Fernandes.** Niterói: EDUF, 2005.

CORRÊA, Maria Ângela M. De rótulos, carimbos e crianças nada especiais. **Cadernos CEDES**, nº. 28, p. 69-74, 1992.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. **Jovenes: Revista de Estudios sobre Juventud**, ano 9, nº 22, janeiro-junho de 2005, Cidade do México, p. 314-332.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

FAR, Alessandra El. **O Livro e a Leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala.** Livraria José Olympio, 2º vol, 1946.

FREITAG, Bárbara R.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. **O Livro didático em questão.** São Paulo: Cortez, 1989.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GALLO, Silvio. **Deleuze e Educação**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2003.

GILES, Thomas Ransom. **História do Existencialismo e da Fenomenologia**. Volume 1. São Paulo: EDUSP, 1975.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Depois da Democracia Racial. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP.** São Paulo: 2006 p. 269 a 286.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidade e mediações culturais.** Belo Horizonte: EdUFMG, 2006.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HEIDEGGER, M. **Identidade e diferença – O principio da identidade e constituição onto-teo-lógica da metafísica.** São Paulo: Coleção Os Pensadores, Abril Cultural, 1973.

_____. **Sobre o Fundamento da Verdade**. São Paulo: Coleção Os Pensadores, Abril Cultural, 1973.

_____. **O Ser e o Tempo**. Parte 1. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90.** Brasília: IPEA, 2001.

INWOOD, Michael. **Heidegger.** Coleção Mestres do Pensar. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **A Didática e as tendências pedagógicas**. São Paulo: IDEAS, 1994.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do Ethos. In. MOTTA, Ana Raquel & SALGADO, Luciana. (Orgs.) **Ethos Discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade: Novas Bases Epistemológicas para Entender o Racismo.** Belo Horizonte: Mazza, 2009.

MORAES, Roque, Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.22, n.37, p.7-32, 1999.

MUNAKATA, Kazumi. Livro, livro didático e forma escolar. In: Ângela Dalben; Júlio Diniz; Leiva Leal; Lucíola Santos (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, pp. 219-240.

_____. O Livro Didático e o Professor: Entre a Ordoxia e a Apropriação. In: Monteiro, Ana Maria et.al. (Org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.** S/ed. Rio de Janeiro: FAPERI/Manad, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Argumentos a favor das cotas raciais. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: Entre a violência simbólica e a injustiça econômica.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

_____. **Uma abordagem Conceitual das noções de Raça, Racismo, Igualdade e Etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação – PENESB – RJ 05/11/2003. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf.

_____. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional Versus Identidade Negra.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Apresentação. In: BRASIL, **Superando o racismo na escola**. _____, (Org.). Brasília: MEC / SECAD, 2008, pp. 11-16.

_____. Teoria Social e Relações Raciais No Brasil Contemporâneo. **Cadernos PENESB**, nº 12, 2010.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. **As Aparências Enganam? Fotografia e Pesquisa.** Petrópolis: DP et Alii, 2011.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a Filosofia: o pensamento como coreografia. **Griot**, v. 4, p. 1, 2011.

_____. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, v. 18, p. 62, 2012.

OLIVEIRA, Iolanda de. (Org.). **Relações Raciais e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PASCAL, Georges. **O Pensamento de Kant**. Petrópolis: Vozes, 1983.

OLIVEIRA, Iolanda; SACRAMENTO, Mônica Pereira. Raça, currículo e práxis pedagógica: Relações raciais e educação: o diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. **Cadernos PENESB**, v. 1, pp. 209-289, 2010.

RAMOSE, Mogobe. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. **Ensaios Filosóficos**, Volume IV – Outubro/2011.

_____. Globalização e Ubuntu. In: MENESES, Maria Paula e; SANTOS, Boaventura de Sousa (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez. 2010.

REZENDE, Maria Alice; SILVEIRA, Cláudio Carvalho; SISS, Ahyas. **Educação e cultura: pensando em cidadania.** Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A Invenção do Ser Negro: Um Percurso das Ideias que Naturalizam a Inferioridade dos Negros.** São Paulo: Pallas, 2005.

_____. **Mulher Negra Homem Branco**. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Orgs). **Ações Afirmativas: Políticas públicas contra as desigualdades raciais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEAO / CED. 1995.

_____. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EdUFBA, 2001.

_____. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª ed. MEC / BID / UNESCO. Brasília, 2005.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros: Identidade, povo e mídia no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **O Social Irradiado: Violência Urbana, Neogrotesco e Mídia.** São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **A verdade Seduzida**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

_____. **O monopólio da fala – Função e Linguagem da Televisão no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. **A Máquina de Narciso – Televisão, Indivíduo e Poder no Brasil.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Cortez, 1990.

_____. **Samba**: **o Dono do Corpo.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

_____. **Antropológica do Espelho – Uma Teoria da Comunicação Linear em Rede.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Reinventando a Educação: Diversidade, Descolonização e Redes.** 2ª ed. Petrópolis – RJ. Editora Vozes, 2012.

TORRES, Nelson Maldonado. A Topologia do Ser e a Geopolítica do Conhecimento: Modernidade, Império e Colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, Março, 2008: pp. 71-114.

WERTHEIMER, Michael. **Pequena História da Filosofia.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

Apêndice I

Acervo 1

EDITORA	TÍTULO	ÁREA DE CONHECIMENTO
BASE EDITORA E GERENCIAMENTO PEDAGÓGICO LTDA.	AS CASAS DE ONTEM E DE HOJE	CIÊNCIAS HUMANAS
BRINQUE BOOK EDITORA DE LIVROS LTDA.	KABÁ DAREBU	CIÊNCIAS HUMANAS
EDITORA DIMENSAO LTDA	UMA CASA PARA VIVER	CIÊNCIAS HUMANAS
EDITORA SCHWARCZ LTDA	OSSOS DO OFÍCIO	CIÊNCIAS HUMANAS
LIVROS STUDIO NOBEL LTDA	A CAMINHO DA ESCOLA	CIÊNCIAS HUMANAS
MODULO EDITORA E DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL LTDA.	A DIVERSÃO VAI À ESCOLA	CIÊNCIAS HUMANAS
PALLAS EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA.	SEIS PEQUENOS CONTOS AFRICANOS SOBRE A CRIAÇÃO DO MUNDO E DO HOMEM	CIÊNCIAS HUMANAS

Apêndice II

Acervo 2

EDITORA	TÍTULO	ÁREA DE CONHECIMENTO
BRINQUE BOOK EDITORA DE LIVROS LTDA.	O MENINO E O JACARÉ.	CIÊNCIAS HUMANAS
CALLIS EDITORA LTDA	CARTOLA	CIÊNCIAS HUMANAS
DCL DIFUSÃO CULTURAL DO LIVRO LTDA.	O TRÂNSITO NO MUNDINHO	CIÊNCIAS HUMANAS
ESCALA EMPRESA DE COMUNICAÇÃO INTEGRADA LTDA.	NEM TODO MUNDO BRINCA ASSIM!	CIÊNCIAS HUMANAS
PALLAS EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA.	CAPOEIRA	CIÊNCIAS HUMANAS
SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	EI, QUEM VOCÊ PENSA QUE É?!	CIÊNCIAS HUMANAS
UNO EDUCAÇÃO LTDA	ESTA CASA É MINHA!	CIÊNCIAS HUMANAS