

RELAÇÕES RACIAIS E OS LIVROS DIDÁTICOS DE LINGUAGENS E CIÊNCIAS HUMANAS: REFLEXÕES E APONTAMENTOS

Maureci Moreira de Almeida*
maurecialmeida@hotmail.com
Francisco Xavier Freire Rodrigues**
fxsociologo@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo procura realizar uma reflexão acerca dos livros didáticos nas áreas de conhecimento de Linguagens e de Ciências Humanas, bem como realizar alguns apontamentos, destacando como o racismo e sua ideologia estão inseridos nesse instrumento didático-pedagógico amplamente utilizado pelos professores e seus educandos. Nos livros didáticos escolhidos para este estudo, observou-se o predomínio de imagens de pessoas brancas. Os negros e os indígenas aparecem quase que exclusivamente de maneira estereotipada. Os negros sempre como pessoas escravizadas, considerados esteticamente feios e destinados à pobreza e à subalternidade; e os indígenas como seres meramente naturais ilustrados com cocares, tangas, arco e flecha. A elite política e econômica é representada efetivamente por pessoas brancas, predominantes no conjunto das imagens distribuídas nas diversas unidades e capítulos dos livros didáticos selecionados. Desta maneira, em nossa metodologia, optamos por um recorte, para realizar um levantamento das imagens de negros, indígenas e brancos representados especificamente nos livros didáticos de História, Língua Portuguesa e Sociologia. Nesses livros didáticos, os colonizadores e seus descendentes estão sempre numa postura ativa e de afirmação positiva, enquanto negros e indígenas são estereotipados negativamente.

Palavras-chave: relações raciais; livro didático; estereótipo; imagem.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo desenvolve uma reflexão, na qual se aproxima de um caráter de avaliação e diagnóstico, evidenciando as relações raciais inseridas nos livros didáticos de duas das principais áreas de conhecimento do currículo do Ensino Básico: Linguagens e Ciências Humanas.

Sendo assim, o livro didático representa para a educação moderna um importante instrumento didático, amplamente usado para difundir informação, transmitir conhecimentos e proporcionar formação cultural no espaço educativo escolar. Pois, “[...] é tido como um dos instrumentos que compõem a cultura escolar e por isso também ele produz e veicula sentidos,

* Mestrando em Estudo de Cultura Contemporânea (ECCO/UFMT). Especialista em Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira (NEPRE/UFMT), e Bacharel e Licenciado em filosofia pela UFMT. Professor de Filosofia da rede Estadual de Educação, lotado no CEFAPRO - Pontes e Lacerda/MT. Bolsista da FAPEMAT.

** Doutor em Sociologia, professor do departamento de Sociologia e Ciência Política da UFMT. Professor do Programa de Pós-graduação de Estudos de Cultura Contemporânea (ECCO), do Instituto de Linguagens da UFMT. Coordenador do Grupo de Trabalho Sociologia do Esporte da Sociedade Brasileira de Sociologia.

significados, saberes, conceitos, normas, valores para seus leitores” (CARVALHO, 2006, p. 11). Assim, trazem em seu arcabouço, além de conteúdos textuais, imagens que ilustram os textos, por isso tudo que está sendo tratado, discursiva e ideologicamente em sua estrutura, garante a esse material pedagógico um *status* de verdade próximo ao inquestionável. Na visão de Teixeira (2011), o livro didático atua

[...] no processo de socialização e de humanização, serve de apoio às atividades de professores e alunos. Sua função específica é auxiliar o professor na tarefa de mediar o saber historicamente acumulado pela sociedade, ajudando a democratizar e socializar o conhecimento elaborado, bem como abrir a possibilidade de crítica dessa herança e a criação de novos saberes por parte dos educandos (TEIXEIRA, 2011, p. 2646).

A finalidade desse material, de acordo com o convencionalmente aceito, é o de realizar a mediação, como explica Teixeira (2011), do saber historicamente produzido e acumulado pela sociedade. O livro didático, dessa forma, foi pensado para facilitar e proporcionar maior desempenho na aprendizagem dos educandos, assim como para a aquisição dos saberes estabelecidos cultural e socialmente. Esse recurso didático é usado principalmente nas escolas públicas, onde a maioria de seus educandos tem pouco acesso a outras ferramentas de aprendizagem mais sofisticadas, e muitas vezes carece das mesmas em seus lares para complementar o que aprendem na escola. Devemos considerar, por outro lado, que houve alguns avanços na estrutura de muitas escolas públicas, como, por exemplo, a ampliação e implementação de bibliotecas e de laboratórios de informática. Mas, ainda assim, falta muito para que a escola pública se torne um centro de aprendizagem mais efetivo, onde se possa realmente ter à disposição recursos didáticos-pedagógicos que facilitem a formação cultural, intelectual e moral, que auxiliem o desenvolvimento de uma percepção das relações sociais mais lúcidas junto aos educandos.

Deixando um pouco de lado a crítica à escola, apesar da importância dessas críticas, e nos atendo às imagens que estão inseridas nos livros didáticos, que é o objeto principal de nosso estudo e reflexões, notamos que elas representam uma gama variada de temas nas obras que foram produzidas. No entanto, as que mais nos chamam a atenção são aquelas que ilustram a população brasileira. Sendo que essas imagens representam, de certa forma, a ideologia que sustenta o pensamento das elites intelectuais e econômicas, de origem eurocentrica, a respeito das relações sociais, principalmente as que concernem as raciais. Pois assim, temos como proposta realizar uma análise e uma reflexão do que está inserido nos

livros didáticos, em uma perspectiva crítica das relações raciais, referentes às imagens de negros, brancos e indígenas representados na estrutura desses livros.

Neste sentido, não poderíamos deixar de mencionar que uma das motivações para redigir o presente artigo foi a leitura e o estudo que fizemos de um dos materiais fornecidos pelo Núcleo de Estudos de Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE), ligado ao Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Esse material disponibilizado pelo Núcleo de Estudos Raciais foi o módulo 5 de um “Curso de Especialização em Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira”, no qual participamos como aluno, ocorrido entre os anos de 2011 e 2013, proferido pela professora Maria Lúcia Rodrigues Müller, do Instituto de Educação da UFMT. Durante o estudo do referido módulo, foi sugerido, através da plataforma *moodle*, uma atividade de pesquisa como avaliação final, cuja proposta era fazer um levantamento das imagens de pessoas negras inseridas nos livros didáticos. Assim, nós constatamos como resultado final dessa atividade de pesquisa, a quase ausência de negros nos livros didáticos. Situação está já apontada por alguns estudiosos das questões raciais no Brasil (MUNANGA, 2005; MÜLLER, 2011; COSTA, 2011). Nessa perspectiva, quando os negros aparecem nos livros didáticos têm suas imagens carregadas de estereótipos, de modo pouco afirmativo.¹ Pois são mostrados em filas buscando alimentos (pode-se averiguar isso quando os livros abordam questões que envolvem o continente africano); esqueléticos e decadentes; em situações de pobreza extrema, de deboche, de escravização etc. Em sintonia com esses apontamentos, Carvalho (2006) argumenta que

[...] o livro didático pode também se constituir num instrumento que reproduz discriminação e preconceito, ora de forma silenciosa, ora de forma explícita; isto é, ao “invisibilizar” o processo histórico-cultural e as experiências cotidianas de certos grupos sociais, entre eles os negros, os índios, as mulheres, os ciganos, os homossexuais, cala-se sobre a existência dos diferentes, e isso significa excluí-los não só da história, mas, também da sociedade (CARVALHO, 2006, p. 11 [grifos da autora]).

Considerando o que expõe a autora, aproveitamos para reiterar que neste artigo não apenas discutiremos sobre as imagens que se referem aos negros. A proposta também é fazer uma reflexão e um diagnóstico que envolvam os indígenas e os brancos. Estes últimos, de

¹ Entendemos que uma imagem pouco afirmativa de pessoas negras e indígenas, por exemplo, é a associação tão somente à pobreza, à violência, à selvageria, à situação de refugiados de guerras e à incultura. Por outro lado, a imagem afirmativa de pessoas brancas, que predomina nos livros didáticos, sempre faz referência à posição de prestígio e suposta superioridade, seja ela intelectual, política ou socioeconômica.

antemão, podemos afirmar a sua presença hegemônica no conjunto geral dos livros didáticos de Linguagens e Ciências Humanas que selecionamos.

Esperamos, sem muitas pretensões, contribuir para a reflexão acerca das relações raciais no contexto brasileiro e ao mesmo tempo pensar o livro didático como estratégia de enfrentamento ao racismo, e não como mecanismo ideológico de reprodução e manutenção do *status quo* racial vigente. Para isso, entretanto, esta tecnologia didática-pedagógica precisa ser reelaborada e repensada em termos raciais. Uma última coisa: é preciso dizer que, com este artigo, procuramos refletir acerca da existência de práticas estereotipadas em relação aos negros, indígenas e brancos. Assim, para contemplar uma discussão na perspectiva racial, buscamos através da educação estabelecer e fomentar discussão acerca da tolerância e do respeito quanto à diversidade étnica brasileira junto aos educandos das escolas de Ensino Básico.

2 O PERCURSO ADOTADO E OS RECORTES ESTABELECIDOS

Antes de nos reportarmos à metodologia deste trabalho, é importante dizer que produzimos uma reflexão e análise sumárias, focando pontualmente em certos trechos dos livros escolhidos, para evidenciar o que está sendo veiculado nesses materiais pedagógicos em termos raciais. A pretensão deste artigo, portanto, é contribuir e provocar – juntamente com outras publicações que abordam a temática racial – reflexão que fomente o debate acerca de como o racismo está inserido no livro didático. Procuramos, apenas para reforçar o que já foi dito anteriormente, abranger um pouco mais nossas reflexões e análises falando não apenas dos estereótipos em relação aos negros, mas também em relação aos indígenas e brancos. O espaço não nos permite realizar maiores desdobramentos de investigações e aprofundamentos de nossos objetos de estudos.

Desse modo, selecionamos cinco livros didáticos, especificamente em duas áreas de conhecimento do currículo do Ensino Básico, sendo dois de Língua Portuguesa, dois de História e um de Sociologia. Fizemos estas escolhas por considerar, por exemplo, a disciplina de Língua Portuguesa com maior carga horária no currículo da Escola Básica e que perpassa tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio, uma disciplina estruturante da formação básica dos educandos. Os dois livros de História se enquadram na mesma justificativa por atravessar todos os níveis do Ensino Básico, com o intento de formar a memória e a consciência histórica dos educandos. Já o livro didático de Sociologia difere dos anteriores

quanto à abrangência, porque a disciplina de sociologia, pelo menos no Estado de Mato Grosso, é ofertada somente no ensino médio. E sua finalidade consiste em fazer os educandos compreenderem a cidadania, as dinâmicas sociais e as relações de tensões existentes no interior das sociedades.

Ao propormos este artigo não desconsideramos, como já expresse anteriormente, seu caráter sumário, mas esperamos contribuir para a reflexão e o entendimento do racismo presente nos livros didáticos. Acreditamos que uma das formas de compreender ou explicar o fenômeno do racismo é analisando os reflexos de seus efeitos e sugerindo, por meio de um ponderado diagnóstico, a sinalização de possíveis saídas de enfrentamento para esta problemática. Pois, se os materiais pedagógicos, como os livros didáticos, continuam reproduzindo os estereótipos raciais de negros, indígenas e brancos, se faz necessário aprofundar a compreensão do racismo à brasileira, como foi nomeado por DaMatta (1986).

A seguir, nos próximos itens, trataremos de maneira mais detalhada a questão do branqueamento, dos estereótipos raciais e da representação de negros, indígenas e brancos nos livros didáticos.

3 DEMOCRACIA RACIAL E SEU ESTEREÓTIPO NO LIVRO DIDÁTICO

No percurso de consolidação da história do Brasil, as elites tentaram criar uma identidade nacional. Utilizaram principalmente da história oficial para registrar e implantar ideologicamente a ideia de uma nação que se constituiu pacificamente e que teria na fábula das três raças, indígena, africana e europeia, a sua origem (DAMATTA, 1986; BRITO, 2011). Dessa maneira, estabelecendo o mito fundador da nacionalidade brasileira, verdadeiro engodo que fundamenta a concepção falsa que nos foi introjetada, ao longo da história, do mito da democracia racial no Brasil (GUIMARÃES, 2002).

O termo democracia racial, segundo Guimarães (2001), sempre foi atribuído a Gilberto Freyre. Mas, a expressão talvez já tivesse sido posta pelo intelectual e ativista antirracismo brasileiro Abdias do Nascimento, em um discurso na “Associação Brasileira de Imprensa”, em 1950 (GUIMARÃES, 2001). Por outro lado, há a tese de que a concepção de democracia racial poderia ter sido apresentada pela primeira vez em uma conferência na qual Gilberto Freyre fez uso de uma expressão muito próxima a de democracia racial. Assim,

conforme Guimarães, “é bem verdade que Gilberto Freyre, em suas conferências na Universidade do Estado de Indiana, já em 1944, usa uma expressão sinônima: ‘democracia étnica’” (GUIMARÃES, 2001, p. 148 [grifos do autor]). Parece-nos que isso foi assimilado pelo senso comum e por certos discursos ideológicos como democracia racial. Em relação ao mundo acadêmico, foi o antropólogo norte-americano Charles Wagley (1913-1991) que “introduziu [...] a expressão que se tornaria não apenas célebre, mas a síntese do pensamento de toda uma época e de toda uma geração de cientistas sociais” (GUIMARÃES, 2001, p. 148). Guimarães aponta que Wagley argumentava que “o Brasil é renomado mundialmente por sua democracia racial” (WAGLEY apud GUIMARÃES, 2001, p. 148). Neste sentido, pelo que consta, não apenas a Gilberto Freyre poderia ser imputado à difusão do termo democracia racial (GUIMARÃES, 2001). O autor ainda sugere que o sociólogo francês Roger Bastide (1898-1974), um estudioso do Brasil, já havia mencionado a expressão em alguns de seus trabalhos. Segundo Guimarães (2001), Bastide a usou provavelmente inspirado no que observava no suposto clima de liberdade e solidariedade dos brasileiros. Nossa hipótese então é a de que esse panorama de suposta harmonia nas relações raciais brasileiras acabou determinando a visão do eminente sociólogo ao fazer sua interpretação do racismo existente no Brasil. A conclusão é que a ideia de democracia racial sempre povoou a mentalidade da sociedade brasileira, desde intelectuais, jornalistas, cientistas e políticos até as pessoas mais comuns. Esta ideia se alternou insistentemente entre o mito e o ideal almejado socialmente. Pode-se observar esse aspecto da democracia racial arditosamente emaranhada nos livros didáticos.

Para o movimento negro e para certos intelectuais (tais como Peter Fry e Ivonne Maggie), a democracia racial, entendida como mito, daria a chave de acesso à interpretação do racismo e da cultura brasileira (GUIMARÃES, 2002).

Sendo assim, conforme destaca DaMatta (1986), o mito esconderia uma hierarquia social herdada dos portugueses. Esse mito seria a argamassa que fundamenta a ideia do encontro espontâneo e tranquilo entre as três raças – negra, branca e indígena. DaMatta (1986) lança a seguinte crítica, a de que somos constituídos também “[...] por portugueses brancos e aristocráticos, [estabelecidos] dentro de um quadro rígido de valores discriminatórios” (DAMATTA, 1986, p. 32). Desse modo, o mito da democracia racial dissimularia a realidade das tensões e conflitos raciais, ao transmitir a ideia de que a sociedade brasileira é a síntese das três raças.

Na perspectiva do ideal almejado, a democracia racial representaria os anseios de alguns intelectuais negros, tais como Abdias do Nascimento (já mencionado anteriormente) e Guerreiro Ramos (GUIMARÃES, 2001), de conseguir ver efetivado o respeito aos valores de cidadania que cada um possui, sendo negros ou não-negros. Esses intelectuais “[...] justificavam seus objetivos políticos de desmascaramento da discriminação racial e de desrecalque da ‘massa negra’ em termos daquele ideal” (GUIMARÃES, 2001, p. 152 [grifos do autor]). Haveria, dessa maneira, na forma de pensar dos brasileiros, uma concepção ideal de relações raciais, mesmo não tendo consenso entre os intelectuais e estudiosos acerca das relações raciais no Brasil.

O ideal e o mito da democracia racial têm inúmeros resquícios ainda hoje. Seja de forma explícita ou, muitas vezes, subjacente nos meios de comunicação de massa, nas concepções do senso comum e, sobretudo, nos livros didáticos que estruturam o currículo escolar da Educação Básica, responsável pela formação social, intelectual e cultural de crianças, jovens e adultos.

O currículo, nessa perspectiva, configura-se como elemento que prescreve a “[...] seleção de interesses com determinadas ênfases e também omissões que vão sendo posicionados no percurso da escolarização” (PAULO, 2011, p. 12). Assim, refletir acerca das relações raciais tendo como enfoque o currículo escolar é perceber as injustiças “[...] na medida que se traduz em processos de: seleção, escolha, opções culturais, marginalização, segregação e aniquilamento [silencioso e sutil] de diferenças” (PAULO, 2011, p. 13).

Pode-se, desse modo, compreender que,

Indiscutivelmente o currículo é essencial na garantia de aprendizagens sobre a diversidade cultural, étnicorracial, de gênero e sexualidade, considerando que as visões de mundo são (re)produzidas e legitimadas pelo currículo, já que ele é marcado pelas relações de poder e não constitui um elemento neutro (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, s/d, p. 53).

Sendo assim, o currículo organizado da maneira que está hoje obedece uma lógica inscrita no “silenciamento sobre as raízes culturais africanas e indígenas presentes na sociedade brasileira. Esse comportamento é fruto do ideal de branqueamento politicamente pensado para o país” (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, s/d, p. 53).

Diante dos argumentos apresentados até aqui sugerimos refletir e analisar o currículo que estrutura as bases do ensino brasileiro, a partir do que está inserido nos livros didáticos, especialmente aqueles destinados ao ensino público. Para as propostas enunciadas fizemos um

recorte realizando um levantamento das imagens de negros, indígenas e brancos representados nos livros didáticos de “Português Línguagens 1, Cereja e Magalhães, Saraiva” (2010); “Português Línguagens 2, Cereja e Magalhães, Saraiva” (2010); “Projeto Radix: História, 8º ano, Vicentino, Scipione” (2009); “História Global: Brasil Geral, vol. único, Cotrim, Saraiva” (2005); e, “Sociologia para o Ensino Médio, vol. único, Tomazi, Saraiva” (2010).

Nesses livros constatamos que o predomínio são de imagens de pessoas brancas sempre afirmadas positivamente. Já as imagens de negros e de indígenas aparecem, em sua maioria, de maneira estereotipada e subalternizada. Sendo os negros representados como pessoas escravizadas e os indígenas como seres meramente naturais (sobrecarregados de uma visão idílica e romântica), negativamente afirmados, exóticos com seus adereços, cocares, tangas, arco e flecha, supostamente integrados a uma natureza paradisíaca. A elite política e econômica é representada efetivamente por pessoas brancas, que predominam no conjunto das imagens distribuídas nas diversas unidades e capítulos dos livros escolhidos para este estudo. Nos livros analisados, os colonizadores têm sempre uma postura soberba e afirmativa (para ilustrar o que estamos apontando, mais adiante, estão expostas algumas imagens para a visualização do leitor).

Assim, os negros e os indígenas sempre aparecem em situação de submissão e inferioridade. Diante dessa testificação, Brito (2011) nos auxilia a compreender que

As elites nacionais construíram, através dos livros de história, o mito do povo brasileiro pacífico, amante da ordem e da paz, optando por omitir os conflitos e a violência que marcaram esses encontros (ou confrontos). Assim, formou-se um ideal de nação brasileira com o objetivo de que o povo brasileiro se sentisse um grupo homogêneo, dotado dos mesmos ideais nacionais, crenças e valores (BRITO, 2011. p. 6 [grifos da autora]).

Em conformidade com o pensamento de Brito (2011), pode-se afirmar que não é somente nos livros de História, que escolhemos para serem analisados, que o mito do homem branco como ordeiro e pacífico foi implantado, já que é possível constatar também que nos livros didáticos das disciplinas de Língua Portuguesa e Sociologia, analisados aqui, esse mito aparece com muita frequência.

No entanto, é importante ressaltar que nos últimos tempos ocorreram algumas mudanças, embora muito tímidas, na elaboração desses livros didáticos, visando adequar e dar visibilidade tanto a cultura indígena quanto a cultura negra. Essas mudanças foram postas em prática possivelmente pelas intervenções políticas das ações afirmativas, especialmente a partir das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que normatizam o ensino de história da África e

da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas nas escolas brasileiras. Talvez sem estas Leis (que ainda não estão implementadas efetivamente no currículo escolar, pois muitos educadores ainda não as conhecem) muitos continuariam (ou continuam?) achando naturais os postos de destaques ocupados e assumidos majoritariamente pelas pessoas de cor branca, herdeiras dos colonizadores europeus.

Abordaremos na sequência a questão da representação de negros e indígenas nesses livros didáticos.

4 AS REPRESENTAÇÕES DE NEGROS E INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS

A proposta, a partir deste ponto do artigo, é pensar e examinar como o negro e o indígena foram e ainda são representados nos livros didáticos, compreendendo as obras voltadas para o ensino escolar como

[...] composta por um conjunto de elementos (textos, conteúdos, imagens, entre outros) que têm por finalidade instrumentalizar, dar suporte, auxiliar ou ainda somar aos recursos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, numa situação didática, ou seja, na transmissão de conhecimentos (CARVALHO, 2006, p. 59[grifos da autora]).

Tendo em perspectiva esta finalidade do livro didático, salientamos uma questão preliminar: por que selecionamos imagens de negros e indígenas nos atuais livros didáticos, destinados não apenas a transmissão de conhecimento, mas também na promoção de valores estéticos e morais de uma ideologia do branqueamento? Uma justificativa interessante para esta questão é a de que vivemos em uma sociedade na qual o predomínio da imagem, sobretudo aquela veiculada pela televisão, acaba forjando um conjunto de discriminação e um imaginário coletivo estereotipado de como são os negros e os indígenas. Com isso, as imagens de pessoas negras e indígenas representadas nos livros didáticos introjetam, a nosso ver, em paridade com a lógica e intensidade que os efeitos produzidos pela televisão, a noção errônea de que negros e indígenas são seres inferiores e esteticamente desprovidos de beleza. Então, como seria possível essa introjeção? Provavelmente, isso seria um reflexo da exposição das imagens de negros e indígenas dispostas de maneira estereotipadas e geralmente relacionadas à pobreza, ingenuidade, feiura e preguiça. A televisão, por exemplo, também disseminaria essas falsas noções. Mas, com outros recursos e mecanismos apresentados como

entretenimento, encobertos, em alguns programas televisivos, muitas vezes pela máscara do humor. Entretanto, isso parece diferir um pouco dos livros didáticos, pois estes têm uma força simbólica e ideológica mais determinante, por se tratar de recurso didático e elemento cultural destinados à formação de crianças, jovens e de adultos.

A seguir, exporemos algumas imagens inseridas no contexto das páginas dos respectivos livros didáticos escolhidos para a reflexão e análise, situando-as em quais unidades e capítulos que estão incluídas.

5 OS NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Logo abaixo temos a figura 1 (sendo uma reprodução da obra “Os despejados”, 1934, do artista plástico brasileiro Cândido Portinari), que está no livro “Projeto Radix: História, 8º ano”, do autor Vicentino (2009), no Módulo 4 do Capítulo 8, intitulado “A independência na América portuguesa”, página 136, na seção “Lendo Texto”, que acompanha o artigo “DNA da diferença”, no final do referido capítulo. A figura ilustra o texto (um artigo de jornal) que trata da desigualdade social no Brasil.

Figura 1: *Os despejados*, pintura de Cândido Portinari, de 1934. A existência daqueles que não têm um teto para morar ou terra para trabalhar vem marcando o desenvolvimento econômico e social da América Latina e frequentemente são temas de romances, pinturas e letras de músicas que estimulam a reflexão sobre a história e o futuro da sociedade



Fonte: VICENTINO, 2009, p. 136

A figura 2 (reprodução da obra “Inspeção de escravas recém-desembarcadas da África”, 1841, do artista plástico dinamarquês Paul Harro-Harring), faz parte do livro “História Global: Brasil e Geral, vol. único”, do autor Cotrim (2005), na seção “Brasil colônia”, Capítulo 23, “Economia açucareira”, que ilustra o subtítulo “Predomínio da escravidão africana”, página 213, no qual aborda os motivos para a predominância dos africanos como escravos nas colônias.

Figura 2: Inspeção de escravas recém-desembarcadas da África. Reprodução da obra do dinamarquês Paul Harro-Harring (1841). Acervo Instituto Moreira Salles, São Paulo.



Fonte: COTRIM, 2005, p. 213

Essas obras, reproduzidas nos livros de História escolhidos para este estudo, ilustram os textos e os conteúdos que as acompanham. Embora sejam produções de importantes artistas que retrataram, por meio de seus pincéis e da sensibilidade estética, a crueza da desigualdade social (por exemplo, nas obras de Cândido Portinari) e o flagelo que foi a escravidão (como nos trabalhos de Paul Harro-Harring), as imagens, apesar da sua relevância artística e social, no contexto e na estrutura geral dos livros didáticos, expõem o negro de modo negativo, ostensivamente representado de maneira desfavorável e nociva. Mesmo com a “boa” intenção de favorecer a dinâmica didático-pedagógica da relação ensino e aprendizagem, essa veiculação negativa da imagem do negro poderia introjetar nos

educandos, que ainda estão em um processo inicial de formação moral e intelectual, uma falsa ideia de que o negro foi “destinado” ao sofrimento ou a escravidão. Assim, de acordo com Silva,

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações (SILVA, 2005, p. 22).

Assim, tal como é representado determinados povos nos livros didáticos, como parece sugerir Silva (2005), e no caso mais específico do povo negro, há a contribuição para o desenvolvimento de um tipo de recalque nas concepções valorativas nos membros desse povo, isto é, uma rejeição dos valores culturais de sua etnia/raça. Não perdendo de vista essas noções, seria interessante lembrar e reforçar o que já foi dito: as imagens expostas anteriormente são criações de artistas renomados. Quando realizaram suas produções artísticas estavam, de certa maneira, tecendo uma crítica social e cultural, e a intenção, pelo menos isso é nossa interpretação, não era de produzir nem um tipo de recalque. Mas, quando as reproduções dessas obras são incluídas nos livros didáticos, dispostas em sua estrutura como ilustração, e aliadas a um texto carregado de argumentos parciais e reducionistas, provocariam, possivelmente, o recalque apontado por Silva (2005) nos usuários dessas ferramentas educacionais. Diante disso, um dos possíveis recalques seria a dificuldade da afirmação do processo de identificação da cultura negra. Pois, como argumenta Soares (2008),

[...] a identificação racial não é mera consequência da cor dos nossos pais. É uma construção social para a qual contribui o lugar que as pessoas ocupam na sociedade e, também, como as próprias pessoas se veem. Nada garante que esse modo de construir sua própria identidade seja constante ao longo do tempo. Para os indivíduos, pode depender de mudanças nas suas visões de mundo, ideologia ou até refletir experiências particulares que os afetaram. Do ponto de vista da sociedade, pode refletir mudanças em como cada identidade racial é construída (SOARES, 2008, p. 107).

Considerando essa dimensão, o negro nos livros didáticos de História é exposto como pessoa escravizada, amordaçada, acorrentada e como um objeto que pode ser manipulado e usado a qualquer momento. Em outras situações é o indesejado miserável, desempregado e excluído a compor a paisagem de pobreza e decadência das favelas, ou dos pedintes de esmolas nas vias públicas das pequenas e grandes cidades brasileiras. Assim, “[...] a história

da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do ‘Outro’ e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana” (MUNANGA, 2005, p. 16 [grifos do autor]). Já Silva (2005), em que parece corroborar as afirmações de Munanga (2005), argumenta que no livro didático os valores humanitários, a cidadania e uma postura ético/moral corretas, em grande parte, são atributos representados, prioritariamente, pelo homem branco de classe média. Enquanto a mulher, os indígenas e o negro são classificados de acordo com o gênero e a cor da pele para marcar suas existências. As imagens que mostramos acima, no contexto dos livros selecionados, reforçam estas ideias de representação negativa do seguimento negro na sociedade brasileira.

6 REPRESENTAÇÕES DOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A figura 3 (reprodução da obra do artista plástico dinamarques Abert Eckhout), que faz parte do livro “Portuguêns Linguagens 1”, dos autores Cereja e Magalhães (2010), Unidade 1 – Linguagem e Literatura –, Capítulo 7, com o título “O Arcadismo no Brasil”, está inserida no contexto do subtítulo “A quebra do modelo clássico”, página 312, texto que expõe a narrativa de Basílio da Gama sobre a guerra de portugueses e espanhóis travada contra os indígenas e jesuítas.

Figura 3: Homem Tapuia (1643), de Albert Eckhout.



Fonte: CEREJA e MAGALHÃES, 2010.

A figura 4 (reprodução fotográfica de uma das cenas do filme “O Guarani”, Riofilme (1996), direção de Norma Bengell) faz parte do livro “Português Linguagens 2”, dos autores Cereja e Magalhães (2010), Unidade 2 – O Romantismo. “A Prosa” – Capítulo 1 –, com o seguinte título “O romance romântico e a identidade nacional. O romance indianista”, sendo que a figura se insere no contexto do subtítulo “O guarani: o mito da povoação”, e, em seguida, vem uma seção que traz em “Texto I”, página 137, um fragmento do romance “O guarani”, de José de Alencar, que está acompanhado da foto do ator Márcio Garcia, maquiado como indígena, que dá vida ao personagem Peri do romance.

Figura 4: Cena do filme *O Guarani*.



Fonte: CEREJA e MAGALHÃES, 2010.

Com essas figuras dos indígenas, nas páginas dos livros didáticos de Língua Portuguesa que selecionamos para pensarmos de um ponto de vista racial, queremos destacar que, por diversas vezes, eles foram estereotipados através de elementos e adornos que sobrecarregam suas imagens como se fossem meros seres exóticos, brutos e sem cultura. E, quando são interpretados em filmes, e em raras ocasiões nas telenovelas, são substituídos por atores não-indígenas. Isso parece estereotipar a imagem dos indígenas, já que são imitados por pessoas que não tem nenhuma referência ou afinidade com a cultura deles. Como no caso do ator branco Márcio Garcia que representou um personagem indígena no filme “O Guarani”

(1996), e que aparece em uma das páginas do livro didático “Português Linguagens”, dos autores Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2010). Com isso, podemos desconfiar que essa predileção por atores brancos acaba insinuando que os indígenas não seriam capazes de, por meio da ficção, colocarem-se como portavozes de sua própria cultura e sociedade. Desse modo, essas versões estereotipadas fomentariam um imaginário romântico, selvagem e idílico em torno do ser indígena. Isso porque, conforme assegura Mariano (2006), os indígenas nos livros didáticos “[...] são quase sempre estudados no passado, aparecem em função do colonizador, representação essa que reforça a tendência etnocêntrica [...]” (MARIANO, 2006, p. 11).

Pode-se acrescentar ainda, em relação a esses apontamentos sobre os indígenas, que, além de serem estudados no passado, como ilustram as imagens 3 e 4, são posicionados na composição dos livros didáticos em situação negativa, representados meramente na condição de seres naturais, reduzidos a instintos e com suas culturas, tecnologias e saberes invisibilizados.

Nessa perspectiva, Silva (2005) argumenta que

[...] os mecanismos de invisibilização e de recalque das diferenças descritivas e culturais dos segmentos sociais subordinados, uma vez saturados através da sua frequência nos veículos de reprodução ideológica e tornados hegemônicos, passam a ser o senso comum de todos, indiferentes de raça/etnia e classe social (SILVA, 2005, p. 22).

De acordo com essas afirmações da autora, pode-se compreender que existe uma reprodução sistemática, romantizada e ideologicamente veiculada, sobretudo nos livros didáticos em que os indígenas são reduzidos e sugeridos como seres “alienígenas” e exóticos. Há, assim, uma sobrecarga de estereótipos em suas imagens, podendo suscitar no senso comum uma concepção, certamente falsa, de que eles serão os “selvagens” e “sem culturas” de sempre, que exigirão do Estado mais e mais terras para si.

Este entendimento errôneo está ligado à imagem dos indígenas como sendo privilegiados e detentores de direitos constitucionais mais que os outros cidadãos brasileiros. Os livros didáticos, pelo menos os que estão sendo referenciados neste artigo, insinuam, de forma subjacente, noções estereotipadas e viciadas como se fossem verdade, desconsiderando a história dramática de muitos povos indígenas que foram exterminados e escravizados no período colonial e que continuam vítimas de preconceito racial. Toda legislação vigente de amparo aos povos indígenas é uma maneira do Estado brasileiro reparar os danos cometidos

ao longo de todo o seu processo histórico que prejudicaram os povos indígenas. Ainda assim, nos dias atuais, continua o extermínio desses povos, agora com estratégias mais sofisticadas, dissimuladas e silenciosas.

Por outro lado, pode-se constatar o contrário em relação aos brancos que são representados nos livros didáticos. Enquanto os estereótipos de negros e indígenas são negativos, os que dizem respeito à categoria racial branca são positivamente afirmados.

7 O SEGUIMENTO RACIAL BRANCO: SUA REPRESENTAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA

A imagem 5 (reprodução da charge de K. Lixto, publicada na revista “Fon-Fon”, de 1909) faz parte do livro “Sociologia para o ensino médio, vol. único”, do autor Tomazi (2010), Unidade 7 – “Mudança e transformação social” –, Capítulo 23, com o título “Mudança e transformação social no Brasil”. E está inserida no contexto do título do referido capítulo, página 224, que discute a questão da modernização do Brasil, o reflexo da independência e as revoluções necessárias para o país avançar politicamente.

Figura 5: Charge de K. Lixto publicada em edição da revista “Fon Fon”, de 1909. A Monarquia e a República comentam a mudança do regime político. Diz a Monarquia: “Não é por falar mal, mas com franqueza... eu esperava outra coisa”. A República responde: “Eu também”.



Fonte: TOMAZI, 2010.

A figura 6 (reprodução da charge de 1925 do desenhista Storni) está inserida no livro “Sociologia para o ensino médio, vol. único”, do autor Tomazi (2010), Unidade 7 – “Mudança e transformação social” –, Capítulo 23, com o título: “Mudança e transformação social no Brasil”, e apresentada no contexto do subtítulo “Modernização conservadora”, página 227, que discute as mudanças sociais ocorridas no Brasil, analisadas por intelectuais do início do século XX, e as transformações na sociedade desencadeada pela ação política dos favoráveis ao regime presidencial e pelos defensores da monarquia.

Figura 6: Divisão política do “trono” presidencial entre as oligarquias de Minas Gerais e São Paulo, em charge de Storni, 1925: “O domínio privado do Estado como empecilho à democracia e à modernização”.



Fonte: TOMAZI, 2010.

Dessa forma, a primeira charge diz respeito às oligarquias mineiras e paulistas que desejavam dividir o trono politicamente, em meados da segunda década do século XIX. No entanto, pode-se perceber nessas charges a total ausência de pessoas negras ou indígenas, como se o país fosse constituído apenas pela população branca. Ilustrando assim, mesmo que sutilmente, como o negro e o indígena eram despossuídos de voz e vez na participação política da época.

Na segunda charge também não há a menor menção aos povos indígenas e negros na discussão política entre o regime monárquico e republicano.

Tendo em vista essas constatações, Silva (1989) aponta que:

Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro [e do indígena] e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação (SILVA, apud SILVA, 1989, p 57).

O seguimento racial branco tem sua imagem nos livros didáticos carregados de estereotipia. No entanto, esta é positiva, pois alimenta uma visão socialmente aceita, e certamente distorcida, em que a dominação, a postura altiva, os valores morais e econômicos dos brancos, e, diga-se de passagem, associados sempre a classe média (SILVA, 2005), são ressaltados como se fossem os modelos ideais, sendo exaltados como conquistadores privilegiados de inteligência e audácia ao longo da formação da sociedade brasileira. O papel exercido pelo branco na sociedade (e talvez não seja conscientemente percebido por esta categoria racial) estabelece uma norma imperante que tem como referência os seus atributos morais e estéticos, embora ideologicamente instituídos, mas que são aceitos como se fossem naturalmente os corretos e unicamente verdadeiros.

Com isso concebemos que se os excessos de estereótipos ideologicamente forjados em relação ao branco nos livros didáticos não forem corrigidos, provavelmente continuaram intervindo na manutenção dos estereótipos negativos em relação a negros e indígenas em detrimento da estereotipia idealizada da categoria racial branca.

Silva (2005) afirma que

A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto-rejeição e a baixa auto-estima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado (SILVA, 2005, p. 24).

Silva (2005) parece sugerir que os professores têm a tarefa de realizar a desconstrução dos estereótipos. Entretanto, há a necessidade de uma formação mais criteriosa no tocante a questão racial, pois “o professor pode vir a ser um mediador inconsciente dos estereótipos se for formado com uma visão acrítica das instituições e por uma ciência tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão” (SILVA, 2005, p. 24).

O enfrentamento, portanto, da problemática do racismo e dos estereótipos raciais contidos nos livros didáticos passa também por uma boa formação do professor no Ensino

Básico. Este protagonista da relação ensino e aprendizagem, que é o professor – queira ou não –, tem de conhecer de forma mais detalhada as questões raciais que envolvem a trama das dinâmicas sociais no Brasil. Superar as concepções de senso comum e adentrar campos teóricos mais densos para conhecer, de modo mais profundo, os meandros do racismo à brasileira. Talvez a partir disso, se o professor realizar a desconstrução dos estereótipos raciais dos livros didáticos junto aos seus educandos, e ressignificar esses estereótipos (SILVA, 2005), iniciará um enfrentamento direto e efetivo do fenômeno do racismo que ocorre na sociedade brasileira. Desta maneira, o professor com uma postura crítica bem fundamentada, fortalecerá a prática pedagógica antirracista nas escolas, diagnosticando, intervindo e superando a problemática racial estabelecida.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os argumentos, as análises e as reflexões tecidas neste artigo tiveram como intento fomentar a discussão e os debates acerca das relações raciais no país, principalmente as difundidas nos livros didáticos. Sendo que muitos intelectuais (FRY, 2005; MAGGIE, 2005-2006; BOURDIEU e WACQUANT, 2007) parecem sugerir que no Brasil o racismo seria mais relativo e não tão duro se comparado, por exemplo, aos Estados Unidos e África do Sul. E, na visão de outros intelectuais, os conflitos raciais existentes no Brasil ocorreriam em decorrência da relação de desigualdade entre as classes sociais, e não propriamente por um problema racial (GUIMARÃES, 2002). Mas, não é isso que se percebe no cotidiano. Por exemplo, nos noticiários dos diversos meios de comunicação surgem constantemente relatos de agressões contra pessoas negras e indígenas nas interações sociais do trabalho, da escola, na via pública, no esporte, especialmente no futebol, e nos *shopping centers*, e isso independente de classe social. Essas agressões, mais simbólicas do que físicas, se manifestam também de maneira sofisticada e sutil no processo educativo formal, sendo muito bem dissimuladas e inseridas, como procuramos expor neste artigo, nos livros didáticos, que são concebidos como recursos mediadores para a difusão, pelo menos em parte, da história e da cultura do povo brasileiro.

Esta agressão simbólica contida nesses livros didáticos, a nosso ver, é consequência da ideologia racista, que silencia e apaga a diversidade étnica e cultural do Brasil, reforçando o complexo racismo à brasileira (DAMATTA, 1986).

Na construção desse racismo à brasileira, está o mito das três raças que compõem o imaginário da fundação do Brasil como nação (DAMATTA, 1986). De modo que a história oficial institucionalizada sempre esteve a favor das elites que desejavam arbitrariamente criar uma história nacional, estabelecendo assim uma hierarquia para as raças. O branco está no topo dessa hierarquia; o indígena fica no meio; e na base está o negro. Este último se localiza na base, de acordo como a hierarquia racista arbitrária, porque cabe a ele somente o trabalho braçal, como se não tivesse outras aptidões. Esse mito nos fornece indícios de como foi imaginado à construção do pensamento racial brasileiro. Dessa forma, nos parece que o mecanismo principal para a difusão desse mito continua sendo à escola.

A escola e, principalmente, o currículo adequadamente manipulado conforme às concepções racistas podem reproduzir no imaginário da população os estereótipos sobre as bases da formação da nação brasileira sem muitos questionamentos por parte das pessoas envolvidas no processo de escolarização.

Apesar dos avanços em relação às políticas de ações afirmativas, ainda hoje, em pleno século XXI, mesmo com a relativa melhoria na educação, o negro e sua história, e o drama racial que vivencia, parece ainda não ser levado muito a sério, como procuramos ilustrar através das imagens retratadas nos livros didáticos. Há, portanto, muita hostilidade em relação aos negros e aos indígenas. Esta hostilidade deve ser enfrentada justamente na perspectiva do desmascaramento das ideologias racistas que estão subjacentes nos livros didáticos e em muitos discursos que perpassam o currículo da escola de Ensino Básico.

O enfrentamento da problemática racial, através do estudo proporcionado pela ação escolar, pode auxiliar crianças, jovens e adultos na compreensão de que negros e indígenas não são meros objetos da história. Ao contrário disso, são sujeitos protagonistas que contribuíram e contribuem – não apenas no futebol, no samba ou na capoeira como são sempre apresentados, por exemplo, os negros – na formação e consolidação da sociedade brasileira.

O livro didático compõe um dos principais instrumentos de alfabetização, no sentido lato da palavra, que se tem na escola. No entanto, se ele apenas reproduz a ideologia dominante servirá tão somente de dispositivo de coerção social da categoria racial branca sobre as categorias raciais negra e indígena. Deste modo, a superação da problemática racial poderia, talvez, ter inspiração freireana, a saber, oprimidos e opressores, brancos, negros e indígenas, tomarem consciência da relação de opressão em que estão envolvidos (FREIRE, 2005). A conscientização dessa relação poderia possibilitar a desconstrução, por exemplo dos

estereótipos raciais, e minimizar os conflitos raciais atuantes na sociedade brasileira. De maneira geral, a questão racial no Brasil infelizmente não faz parte da agenda política e social da maior parte das pessoas. Lamentavelmente, o senso comum acredita que não há racismo no Brasil e que vivemos em uma democracia racial.

Pois assim, tanto os que sofrem os preconceitos raciais quanto os que os promovem são vítimas dos efeitos do racismo, e muitas vezes, algoz e vítima não têm consciência disso.

Enfim, por meio das reflexões expostas no artigo, acreditamos que os livros didáticos poderiam ser produzidos considerando as questões raciais existentes no Brasil e ainda não resolvidas. Entretanto, sabe-se que os livros didáticos já começam a ser reformulados levando em conta a perspectiva racial, mas continuam a trazer estereótipos em relação a negros e indígenas. Por isso, cabe ao professor combater os estereótipos em sala de aula, e aos órgãos responsáveis pela produção e distribuição dos livros didáticos evitá-los, não os inserindo em suas estruturas e conteúdo, passando a privilegiar e destacar a riqueza da diversidade étnica e racial do Brasil, para fomentar e promover a tolerância e o respeito a todos, ao mesmo tempo em que desmobiliza o racismo.

RACE RELATIONS AND LANGUAGE AND HUMANITY TEXTBOOKS: REFLECTIONS AND NOTES

ABSTRACT

This article aims a reflection and some notes about the Language and Humanity textbooks, highlighting how racism and its ideology is part of this didactic-pedagogic tool widely used by teachers and their pupils. In the chosen textbooks for this study, there was a predominance of images of white people. Blacks and Indians appear almost exclusively in stereotypical way. Blacks are always exposed as enslaved people, considered aesthetically ugly and destined for poverty and subordination; and indigenous are illustrated as merely natural beings with headdresses, loincloths and archery. The political and economical elite is actually represented by white people predominate in the set of images distributed in the units and chapters of selected textbooks. Thus, methodologically we choose a clipping, conducting a survey of images of blacks, Indians and whites represented in History, Sociology and Portuguese Language textbooks specifically. In these textbooks the colonists and their descendants are always in haughty attitude and positive affirmation. While blacks and Indians are negatively stereotyped.

Keywords: race relations; textbook; stereotype; image.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. WACQUANT, Loïc. Sobre as Artimanhas da Razão Imperialista. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, Ed. Vozes, 2007.

BRITO, Luciana da Cruz. **Tópicos sobre a história do negro na sociedade brasileira**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens**: volume 1. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2010. (Ensino Médio).

_____. **Português linguagens**: volume 2. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2010. (Ensino Médio).

CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido de. **As Imagens dos negros em livros didáticos de história**. UFSC. Florianópolis: 2006 (Dissertação de Mestrado).

CHAUI, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003 (Coleção Primeiros Passos; 13).

COSTA, Candida Soares da. **Reminiscências africanas no português do Brasil**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

COTRIM, Gilberto. **História global**: Brasil e geral. Volume 2. São Paulo: Saraiva, 2010. (Ensino Médio).

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. revista. São Paulo: Global, 2007.

FRY, Peter. **A persistência da raça**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUIMARÃES. **Democracia racial**: o ideal, o pacto e o mito. 2001. Disponível em: <http://novosestudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/95/20080627_democracia_racial.pdf>. Acesso em: 15 Ago. 2013.

_____. Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

_____. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2004.

_____. **Preconceito racial**: modos, temas e tempos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

JESUS, Lori Hack de. CASTRO, Edmara da Costa. **Construção social da ideia de raça**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOFBAUER, Andreas. **O Conceito de “raça” e o ideário do “branqueamento” no século XIX – Bases ideológicas do racismo brasileiro**. Teoria e pesquisa 42 e 43 junho – julho de 2003. Disponível em: <<http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/viewFile/57/47>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

_____. **Branqueamento e democracia racial**: sobre as entranhas do racismo no Brasil. Disponível em: <http://andreashofbauer.files.wordpress.com/2011/08/branqueamento-e-democracia-racial_finalc3adssima_2011.pdf>. Acesso em: 26 jun.. 2012.

LEITE, Maria Jorge dos Santos. **Imagens e representações dos negros nos livros didáticos e no cinema brasileiro**. Disponível em: <http://www.amerindia.ufc.br/Anteriores/Vol08/vol08_03.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2013.

MAGGI, Yvonne. Uma nova pedagogia racial? In **Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 112-129, dezembro/fevereiro 2005-2006. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/68/10-yvonne-maggie.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. **A representação sobre os índios nos livros didáticos de história do Brasil**. João Pessoa, 2006 (Dissertação de Mestrado).

MATO GROSSO. **Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais**. s/d.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Pensamento social brasileiro e a construção do racismo**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revis. (Org.). Kabengele Munanga. Brasília: MEC, 2005.

PAULO, Marta Diniz. **Raça, Currículo e práxis pedagógica**. Cuiabá: EdUFMT, 2011. Volume 10 (Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira).

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revis. (Org.). Kabengele Munanga. Brasília: MEC, 2005.

SILVA FILHO, José Barbosa da. **Apontamentos sobre a história do negro no Brasil**. 2. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

SORARES, Sergei. Demografia da cor: a composição da população Brasileira de 1890 a 2007. In **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. (Org.). Mário Theodoro. Brasília: IPEA, 2008.

TEIXEIRA, Rozana. **A representação social da branquidade em livros didáticos de história e língua portuguesa**. Disponível em:
http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4321_2683.pdf. Acesso em 04 Abril. 2014

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o ensino médio**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

VICENTINO, Cláudia. **Projeto Radix: História, 8º ano**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Projeto Radix).

Recebido em 25 de maio de 2014. Aprovado em 19 de setembro de 2014.