

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

QUESTÕES DE RAÇA EM LIVROS DIDÁTICOS - DESAFIOS NO CAMPO DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Ana Valéria Dias Pereira, Andréa Rosana Fetzner, Jurjo Torres Santomé

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.10981>

Submetido em: 2024-12-24

Postado em: 2025-01-15 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

QUESTÕES DE RAÇA EM LIVROS DIDÁTICOS - DESAFIOS NO CAMPO DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

ANA VALÉRIA DIAS PEREIRA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2580-3198>
<anadiaspereira01@gmail.com>

ANDRÉA ROSANA FETZNER²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0034-4095>
<andrea.fetzner@unirio.br>

JURJO TORRES SANTOMÉ³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7617-2605>
<jurjo.torres@udc.es>

¹ Colégio Estadual Mário Tamborindeguy/SEEDUC. Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

² Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

³ Universidade da Coruña. A Coruña (Galícia), Espanha.

RESUMO: Este trabalho está vinculado à tese de doutoramento concluída no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPEGEdU/UNIRIO). A pesquisa contou com financiamento da Capes na etapa do doutorado sanduíche, que aconteceu na Universidade da Coruña (UDC), em A Coruña/Galícia/Espanha, e com a FAPERJ, que contribuiu com o financiamento dos estudos realizados no Gabinete de Pesquisa em Desenvolvimento Curricular (que funciona no PPEGEdU/UNIRIO). O estudo foi realizado na rede pública de educação municipal de São Gonçalo e propôs a análise de livros didáticos em língua portuguesa, utilizados na maioria das escolas da rede supracitada. O objetivo principal foi identificar e compreender conflitos e convergências existentes entre a lógica das relações sociais representadas nos livros analisados e a realidade social do município. Do ponto de vista metodológico, foi um estudo qualitativo e documental que, por meio do materialismo histórico-dialético, procurou interpretar categorias como a de exclusão pela invisibilidade e pela deturpação da realidade. Das considerações que formulamos, destacamos a constatação de que as escolas, por meio de livros didáticos, podem reproduzir compreensões sociais que reforçam diferentes marcas que promovem a exclusão e, no caso do presente trabalho, na reprodução do racismo.

Palavras-chave: racismo, livro didático, história, educação pública.

RACIAL PROBLEMS IN THE TEXTBOOKS - CHALLENGES IN THE RESEARCH AREA OF THE DEMOCRATIZATION OF EDUCATION

ABSTRACT: This article is part of the doctoral thesis completed in the Postgraduate Program in Education, at the Federal University of the State of Rio de Janeiro (PPEGEdU/UNIRIO). The research

was funded by Capes, during interuniversity exchange doctorate, which was carried out at the University of Coruña (UDC), in A Coruña/Galicia/Spain. FAPERJ also contributed to the financing of the studies, when they were carried out at the Office of Research in Curriculum Development (which operates at PPEGEdU/UNIRIO). The research was carried out in the public education network of the municipality of São Gonçalo and proposed the analysis of textbooks in Portuguese, used in most schools in the network of São Gonçalo. The main objective was to identify and understand conflicts and convergences between the logic of social relations represented in the books analyzed and the social reality of the municipality. Regarding the methodology, we highlight that it was a qualitative and documentary study that, through historical-dialectical materialism, sought to interpret categories such as exclusion through invisibility and distortion of reality. From the considerations we formulate, we highlight the finding that schools, through textbooks, can reproduce social understandings that reinforce different marks that promote exclusion and, in the case of the present work, the reproduction of racism.

Keywords: racism, textbook, history, public education.

CUESTIONES RACIALES EN LOS LIBROS DE TEXTO - DESAFÍOS EN EL ÁMBITO DE LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

RESUMEN: Este artículo forma parte de la tesis doctoral realizada en el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (PPEGEdU/UNIRIO). La investigación fue financiada por la Capes durante el doctorado en alternancia realizado en la Universidad de Coruña (UDC), en A Coruña/Galicia/España. Otro financiamiento fue de la FAPERJ, que contribuyó con parte de los estudios realizados en la Oficina de Investigación para el Desarrollo Curricular (que funciona en el PPEGEdU/UNIRIO). La investigación realizó análisis de libros de texto en portugués, utilizados en la mayoría de las escuelas de la red de educación pública de São Gonçalo. El objetivo principal fue identificar y comprender los conflictos y convergencias entre la lógica de las relaciones sociales representadas en los libros analizados y la realidad social de la ciudad. En cuanto a la metodología se trató de un estudio cualitativo y documental que, a través del materialismo histórico-dialéctico, buscó interpretar categorías como la exclusión por invisibilidad y la distorsión de la realidad. De las consideraciones que formulamos, destacamos la observación de que las escuelas, a través de los libros de texto, pueden reproducir comprensiones sociales que refuerzan diferentes marcas que promueven la exclusión y, en el caso del presente trabajo, la reproducción del racismo.

Palabras clave: racismo, libro de texto, historia, educación pública.

INTRODUÇÃO

Este estudo, vinculado à tese de doutoramento concluída no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), “Escola em Ciclos e Utilização de Livros Didáticos: Desafios no Campo da Democratização da Educação”, com

financiamento Capes e FAPERJ¹, orienta-se pelo entendimento de que as escolas, por vezes, sem perceber, reproduzem compreensões sociais que reforçam a reprodução do racismo, do sexismo, do colonialismo e de outras marcas que promovem a exclusão. O estudo se baseia no que Jurjo Torres Santomé (2000; 2003; 2011; 2017) destaca como o poder dos livros didáticos utilizados nas escolas, os quais reforçam estereótipos e fazem parte, por meio de textos e imagens, de uma formação anticidadã, antidialógica e preconceituosa. No campo educacional, cabe-nos observar em que situações estes preconceitos encontram-se, para que possamos combatê-los, porque injustos e contraditórios com o contrato que temos socialmente acordado, por meio de diferentes documentos legais, de que a educação precisa trabalhar com formação cidadã, tendo por base a democracia e o diálogo.

A seguir, apresentamos o que a pesquisa encontrou na análise do quesito raça. Os estudos também se dedicaram a compreender outros marcadores de exclusão, entre eles a classe e o gênero, mas esses marcadores não serão abordados neste artigo. A pesquisa foi realizada na Rede Municipal de São Gonçalo (a qual, aqui, contextualizaremos historicamente) e propôs a análise de livros didáticos buscando conflitos e convergências entre a lógica das relações sociais presentes em livros didáticos utilizados e a realidade social do município. No desenvolvimento do trabalho, apresentamos a coleção analisada a qual estava entre as mais escolhidas pelos docentes da Rede, no Programa Nacional do Livro Didático. Os livros analisados foram utilizados nos anos iniciais do ensino fundamental (1º e 2º ciclos) de 37 Unidades Educacionais (UEs) da rede pública de educação do município de São Gonçalo/RJ. Essas UEs correspondem a 46% das escolas que registraram seus pedidos de livros no site da Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), durante o ano de 2017.

As escolas que adotaram os livros analisados estão organizadas em ciclos escolares, cujo conceito de radicalização da democratização da escola está vinculado aos princípios e ações propostas para o desenvolvimento de relações sem qualquer tipo ou grau de discriminação negativa. Decorrente disso, o teor dos livros didáticos utilizados nessas UEs obrigava-se a basear-se na representação da diversidade, sem hierarquização que viesse a promover exclusão.

Trata-se de um estudo qualitativo e documental que procura interpretar, por meio do materialismo histórico-dialético, com procedimentos organizados por Lefebvre (1991) no método regressivo/progressivo, imagens, linguagens e práticas incentivadas nas páginas dos cinco livros da coleção de Língua Portuguesa analisados.

A orientação metodológica nos leva, em relação ao nosso problema de pesquisa, a buscar compreender como a realidade social de São Gonçalo está ou não presente nas imagens, linguagens e experiências retratadas nos livros didáticos, porque essas representações interagem com as representações subjetivas das crianças e docentes que estão usando os livros. Para compreender estes aspectos, partimos da ideia de que é preciso olhar para esta realidade de forma não isolada de sua história e das relações com outras realidades, que podem não aparecer de imediato no campo de nossa visão. Via materialismo histórico-dialético, quando nos debruçamos na busca pela compreensão de uma determinada realidade *concreta*, assim chamada por Kosic (2010) de forma a diferenciá-la da realidade *pensada*, é preciso que

¹ A Capes contribuiu com a Bolsa de Doutorado Sanduíche que nos permitiu desenvolver parte dos estudos com o Prof. Jurjo Torres Santomé, na Universidade da Coruña (UDC), na cidade A Coruña/Galícia/Espanha, e a FAPERJ contribuiu com o financiamento, por meio do Edital Cientista do Nosso Estado, dos estudos realizados no Gabinete de Pesquisa em Desenvolvimento Curricular – estudo dos planejamentos escolares em escolas em Ciclos, coordenado pela segunda autora, orientadora da tese.

tenhamos em mente a tarefa de envidar esforços para problematizá-la (Freire, 2003). Problematização no sentido de procurar, historicamente, compreender as determinações que forjaram aquela realidade. E que, após esse percurso de problematização, é preciso realizar o caminho de volta ao sujeito subjetivado por esta realidade. Lefebvre (1991; 2006), com seu método regressivo/progressivo, destaca que entre o trabalho de conhecer o objeto, descrevê-lo e analisá-lo (primeiro e segundo momento), de modo a se construir uma ideia que o negatará ou o positivará, existe a história do objeto que deve ser investigada e analisada por meio da busca pela identificação das relações que desenham sua forma.

Martins *et al.* (2012), ao utilizarem o mesmo referencial – Lefebvre (1991; 2006) – para analisar a cidade de São Gonçalo, trabalham com a representação do método regressivo/progressivo indicando que a relação da população com a cidade deixa oculta várias situações e referências que são vividas no cotidiano sem serem percebidas.

Nosso estudo sobre os livros didáticos, baseados neste método, também apontam questões que se assemelham. A escolha dos livros didáticos, com esta população que os utiliza, reforça estereótipos, preconceitos e exclusões, sem que sejam percebidas. É o olhar crítico a estas questões, que parte da análise da constituição da cidade (regressivo/olhar sobre a totalidade como se constituiu) para as representações em relação à raça presentes nos livros (progressivo/contrapondo os dados da realidade concreta da cidade hoje com a representação dos negros nos livros) que nos ajuda a perceber mais sobre a realidade, encontrar as ideias que são repassadas, de forma que Torres Santomé (Carvalho Junior; Fetzner; Torres Santomé, 2022) chamaria de ocultas. É o currículo oculto, questões que aprendemos na escola sem que docentes e discentes se deem conta. Este trabalho busca colaborar no destaque de o quanto o racismo ainda permeia instrumentos como os livros didáticos.

Didaticamente, podemos dizer que o terceiro momento do método regressivo/progressivo é a volta ao presente e o encontro com a realidade observada inicialmente pelos sentidos.

A COLEÇÃO ANALISADA

Os cinco livros analisados fazem parte da coleção cujo título principal é “Eu Gosto” e estão divididos em dois blocos, com dois subtítulos. No primeiro bloco, há três volumes destinados para o uso nas 1ª, 2ª e 3ª etapas do 1º ciclo do Ensino Fundamental. Esses possuem como subtítulo o “Letramento e Alfabetização”. Os dois volumes designados para uso nas 1ª e 2ª etapas do 2º ciclo apresentam como subtítulo “Língua Portuguesa”. Todos os livros são de 2014 e estavam em sua 5ª edição.

Conforme está exemplificado nas Figura 1 e Figura 2, abaixo, cada um dos livros apresenta em sua capa o ano de escolaridade em que deveriam ser trabalhados, tal como se estivessem reportando-se à escola seriada: 1º, 2º e 3º anos para o grupo “Letramento e Alfabetização” e 4º e 5º anos para o grupo “Língua Portuguesa”.

Figura 1 – Capas dos livros Letramento e Alfabetização 1, 2 e 3 da coleção “Eu Gosto”



Fonte: Passos e Silva (2014c; 2014d; 2014e).

Figura 2 – Capas dos livros Língua Portuguesa 4 e 5 da coleção “Eu Gosto”



Fonte: Passos e Silva (2014a; 2014b).

Numa primeira observação sobre a composição das capas dos livros, percebemos que os gêneros masculino e feminino estão representados com equilíbrio em relação à quantidade: um casal formado por um menino e uma menina.

Essa “identificação” das condições de meninos e meninas heterossexuais é justificada pelas marcas percebidas em suas vestimentas, que demonstram uma forma conservadora de demarcação da heterossexualidade das crianças: uma das meninas aparece com um vestido rosa e a outra aparece vestindo uma saia vermelha e uma camiseta amarela. Os dois meninos vestem shorts azuis e variam com a cor das camisetas: um menino veste verde e o outro amarelo. Os sapatos das meninas são: um par rosa para uma e um par vermelho para a outra e os sapatos dos meninos são: um par azul e outro marrom.

Referente à representação das raças/etnias, estão presentes cinco meninos brancos, duas meninas brancas e três meninas “não brancas”. Antes de prosseguirmos com a descrição da análise das capas, importa sublinhar que a classificação de pessoas em “não brancas” tem suscitado inúmeros debates

e uma das versões desses debates as classificaria como em situação de limbo, enquanto lugar intermediário entre o ser branco e o ser preto, em relação às suas identidades raciais. Outra classificação, possivelmente, nomearia as meninas que aparecem nas ilustrações acima como birraciais, classificação utilizada nos Estados Unidos da América (Silva, 2020), mas também no Brasil. Mas se seguirmos refletindo até chegarmos à “visão contemporânea” do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as meninas talvez fossem classificadas como “pardas”. Esse destaque, para a “visão contemporânea”, é justificado pela história que os censos no Brasil nos apresentam: uma história com demonstrações de uma “flexibilidade da cor”, conhecida como “colorismo” quando, segundo Santana (2018), a discriminação é marcada pelo tom da pele, que atende e atendeu interesses que extrapolam questões relacionadas à identidade racial, como foi e é o caso do mito da democracia racial.

Os censos evidenciam, no quesito cor, como essa semântica é negociada no Brasil de forma complexa, muitas vezes intencionalmente confusa. O primeiro e o segundo censos do país, em 1872 e 1890, registraram a população preta, branca e mestiça; ainda no de 1872 tem-se acrescida à informação da condição de escravo ou livre. Nos censos de 1900, 1920 e 1970, o item cor foi retirado. Diante da constatação de que o Brasil era um país mestiço e negro, o terceiro e quarto censo simplesmente deixaram de registrar a informação sobre a população, assim como o primeiro censo do regime militar, quando se reforçava a ideia de homogeneizar o país. No censo de 1950, a população foi distribuída entre brancos, pretos, amarelos e pardos. Indígenas não possuíam uma categoria classificatória. Em 1960, indígenas deveriam ser declarados como pardos. Em 1980, havia uma explicação para pardos: “mulatos, mestiços, índios, caboclos, mamelucos, cafuzos etc.” Em 1976, o IBGE fez a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio em que deixou a categoria cor com uma pergunta aberta. Cento e trinta e seis cores diferentes foram registradas, que iam da acastanhada à vermelha (Santana, 2018).

“Mas o que é raça afinal?”, pergunta e responde Ribeiro (2018), que é a referência utilizada na presente pesquisa para entender a raça como discurso de pertencimento que envolve ideias de origem comum e, por vezes, de destinos comuns:

[...] O que é raça, afinal? É um conjunto de discursos sobre as origens de um grupo, que contém termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas. Digo discurso porque a ideia de raça estabelecida pela biologia (a partir do caráter genético e biológico) [...] foi abandonada há décadas pela ciência [...]. Mas, invariavelmente, é um discurso de classificação e pertencimento que não apenas abrange uma origem comum, como pode abarcar um destino comum. E é por ser um discurso de classificação que utilizamos, enquanto uma categoria nativa [...] para entender como se dá o racismo [...]. O racismo, como ideologia de superioridade de um grupo sobre outros, dá sentido de origem e destino a esses grupos fenotípicos a partir de um viés apenas, geralmente o viés de quem é colocado como superior nessa hierarquia (Ribeiro, 2018, on-line).

Diante da diversidade de produções de movimentos de negras e negros no Rio de Janeiro, e no Brasil como um todo, aprendemos que as expressões negras e negros referem-se à raça e as expressões pardas, pretas e pretas retintas referem-se à cor da pele. Contudo, inicialmente (mas não durante todo o texto), para efeito de classificação das análises iniciais, foi utilizada a “visão contemporânea” do IBGE (2019), que compreende a formação da população brasileira enquanto cor/raça entre brancos, pretos, pardos, indígenas, amarelo e sem declaração.

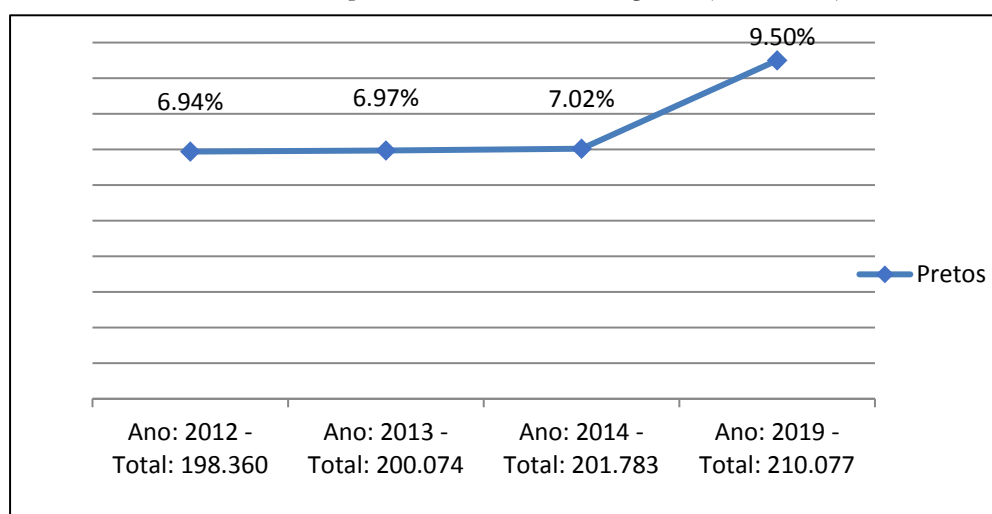
Logo no início dos trabalhos, quando nos deparamos com as ausências de pretos, indígenas e amarelos representados nas capas dos livros, a primeira sensação foi, no mínimo, de um estranhamento.

Todavia, apesar do estranhamento causado pela percepção proporcionada pelo sentido da visão, ao cotejarmos as capas desses livros de 2017, produzidos em 2014, com os resultados do IBGE de 2014, vimos a “sugestão” de que a representação das capas estaria correta. Essa “constatação” deu-se porque a quantidade de pessoas pretas, indígenas e amarelas no referido censo demográfico do IBGE foi ínfima em relação as outras duas categorias. Sendo pardos, 47% da população; brancos, 45%; e os demais grupos juntos, 8%. Ou seja, com esse resultado poderíamos dizer que os editores seguiram as representações oficiais dos dados populacionais da época em que esses livros didáticos foram editados, em 2014, e esse fato nos bastaria.

Entretanto, como não consideramos a classificação do IBGE a melhor opção, entendendo-a como colaboradora do “colorismo”, buscamos dados que pudessem auxiliar numa análise mais qualitativa e prosseguimos com o levantamento de mais informações.

Desse levantamento, vimos que dois anos antes da produção dos livros, em 2014, o número de pessoas se autodeclarando pretas já se movimentava de forma progressiva. Em 2012, eram 6,94% das pessoas; em 2013, passou para 6,97% e, em 2014, o avanço alcançou a casa dos 7,02%. Um crescimento de 0,3 ponto percentual de 2012 para 2013 e de 0,5 ponto percentual de 2013 para 2014, tal como demonstra o Gráfico 1. Obtendo um expressivo aumento de 2,7 pontos percentuais entre 2014 e 2019, traduzidos no salto evidenciado entre os 7,02%, em 2014, para os 9,5%, em 2019 (IBGE, 2019).

Gráfico 1 – Progressão dos autodeclarados pretos (2012 a 2019)

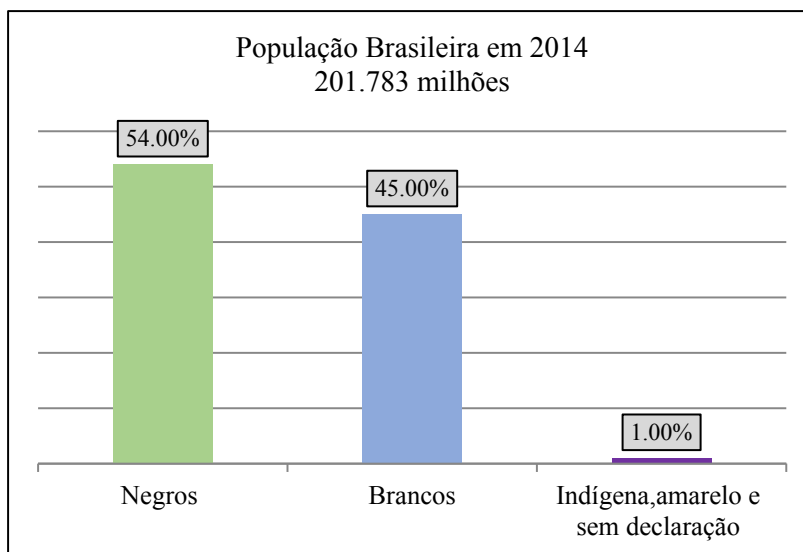


Fonte: Dados da Pesquisa, conforme IBGE (2019).

Analisando esses dados e refletindo sobre o conceito de raça (Ribeiro, 2018), destacando a importância do reconhecimento das tonalidades da pele negra (Santana, 2018) sobre a crítica em relação aos “pretos e os pardos do IBGE” e em relação ao racismo a moda brasileira (Gonzalez, 1988), optamos pelo agrupamento desses pretos e pardos “do” IBGE numa mesma categoria, conforme o Gráfico 2: a de negros. Ou seja, o agrupamento efetivado com os dados do segundo gráfico representa algumas das críticas dos movimentos negros, que se encontram em trabalhos como os de Gonzalez (1984; 1988) e Santana (2018). Trabalhos que analisam diferentes frentes de lutas, buscando identificar interesses e consequências das divisões históricas entre negros. Divisão materializada, dentre outras formas, na separação em grupos com tonalidades diferentes de pele. Nesse sentido, enfatizamos que é esse

agrupamento (Gráfico 2) que orienta a base das análises que seguem sobre o racismo nos livros em questão.

Gráfico 2 – População brasileira em 2014 - Total: 201.783 milhões

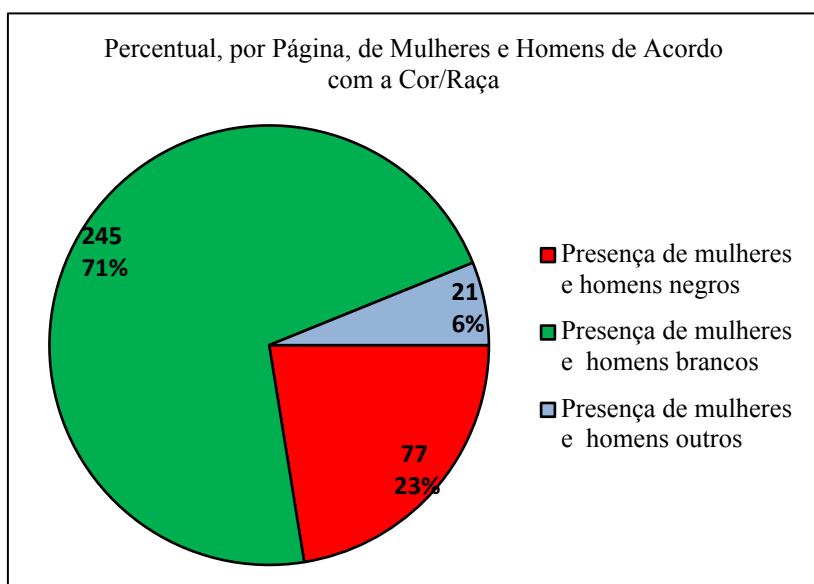


Fonte: Dados da Pesquisa, conforme dados do IBGE (2019).

Demarcada a questão quantitativa acerca da formação da população brasileira (54% de negros; 45% de brancos e 1% de indígenas/amarelos/sem declaração), seguimos para análises também quantitativas, de forma geral, nas páginas dos livros didáticos: Em quantas páginas a população negra, branca e indígena aparecem?

Nesse momento, de acordo com o Gráfico 3, não realizamos distinção de gênero e seguimos com a organização de três grupos. Grupo 1: homens e mulheres negras; Grupo 2: homens e mulheres brancas; Grupo 3: homens e mulheres representantes de outras cores/raças.

Gráfico 3 – Presenças de mulheres e homens **por páginas** de acordo com a cor/raça



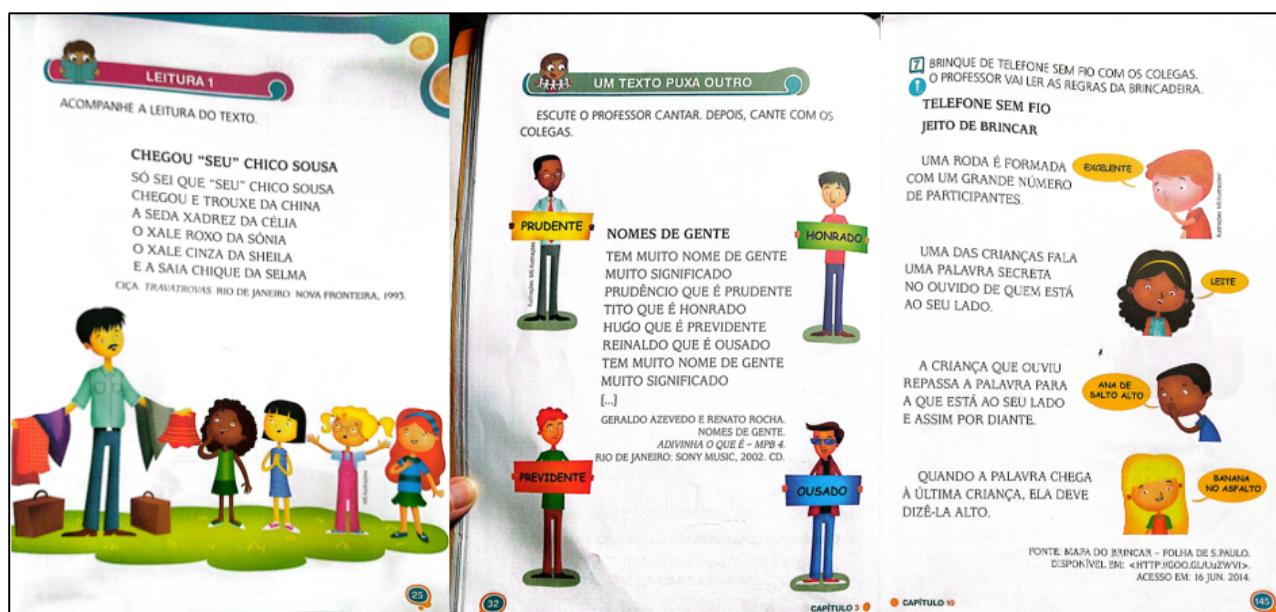
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os resultados que constam no Gráfico 3 demonstram um distanciamento maior que o constatado nas capas dos livros: 48 pontos percentuais entre as representações brancas e negras, com os brancos ocupando um espaço, em número de páginas, de 71%, os negros ocupando um espaço, em números de páginas, de apenas 23% e os indígenas, povos originários desta terra, menos de 1%. E quando analisamos um pouco mais profundamente essa representação, debruçando-nos em cada uma das páginas, encontramos um distanciamento ainda maior, pois a quantidade de vezes que um branco aparece na mesma página é superior a quantidade de vezes que um negro.

A título de exemplificação, destacamos algumas imagens dos livros analisados, em que sublinhamos as configurações: 1) das páginas 25, 32 e 145 do Livro 1, destinado às crianças da 1ª etapa do 1º ciclo; 2) da página 178 do Livro 2, destinado às crianças da 2ª etapa do 1º ciclo; 3) da página 123 do Livro 4, destinado para os estudantes da 1ª etapa do 2º ciclo; 4) da página 11 do Livro 5, destinado para os estudantes da 2ª etapa do 2º ciclo.

Uma observação que também consideramos relevante é a de que no Livro 3, destinado para os estudantes da 3ª etapa do 1º ciclo, apesar da grande distância, enquanto representação em números (os negros aparecem em 16 páginas enquanto os brancos aparecem em 46 páginas). Quando negros e brancos aparecem na mesma página, a quantidade de representação é equilibrada e há também uma certa preocupação (possivelmente originada de efeitos de ações afirmativas como a Lei 10.639) com o protagonismo do negro, quando vimos personalidades como Machado de Assis, Lázaro Ramos e Mandela sendo realçados positivamente no livro.

Figura 3 – Negros, Brancos e Indígenas no Livro 1



Fonte: Passos e Silva (2014c, p. 25, 32, 145).

Na Figura 3, acima, que representa três páginas do Livro 1, vimos, na página 25, quatro representações de pessoas brancas e uma representação de pessoa negra; na página 32, três representações de pessoas brancas com uma representação de pessoa negra; e, na página 145, há um equilíbrio quantitativo na cor/raça e no gênero (duas representações de meninas, sendo uma negra e a outra branca e duas representações de meninos, sendo um negro e um branco).

Observando a imagem da página 25, não detectamos, além da questão quantitativa, outra forma de *exclusão por invisibilidade* (Torres Santomé, 2011) da representação negra. Entendendo *exclusão por invisibilidade* o fato de a representatividade na referida página não corresponder aos dados demográficos do IBGE, que apresentam informações sobre a população brasileira em que o contingente da população negra é maior do que o da branca (54% de negros, 45% de brancos e 1% das demais cores e raças), conforme já demonstrado no Gráfico 2.

Na imagem da página 32, num primeiro momento, percebemos, assim como na página 25, a *exclusão pela invisibilidade* em termos quantitativos, no que se refere à ausência de cor/raça da população brasileira, o que já é grave pela dimensão que significa enquanto obstáculo para a democratização da escola. Conquanto, além dessa *exclusão pela invisibilidade* quantitativa, chama-nos atenção a composição da imagem a partir das qualidades que cada uma das pessoas, que está representada nos desenhos, recebe e é classificada: o negro é o prudente e os brancos são o *honrado*, o *previdente* e o *ousado*.

Para refletir sobre essas classificações, buscamos os significados de cada palavra (Priberam, 2020) e destacamos algumas das descrições encontradas. A saber: o *prudente*, representação do negro na figura, é o que age com prudência, é o discreto, o moderado, o comedido, o cauteloso. Características, aparentemente, consideradas como positivas para qualificarem uma pessoa (não discutiremos essa positividade aqui). Contudo, observamos, tecnicamente, falhas na representatividade qualitativa quando as quatro qualidades escolhidas para classificar as pessoas (*prudente*, *honrado*, *previdente* e *ousado*) não se constituem como qualidades independentes ao ponto de se justificar a seleção dessas, num universo com mais de vinte qualidades, inclusive femininas, que é o universo da letra da música Nomes de Gente, na qual o fragmento exposto na página 32 foi retirado (MPB-4, 2020). E se não interessasse os demais adjetivos presentes na referida letra da música, três dessas qualidades já nos ajudariam na análise proposta, pois o *previdente* incorpora, em seu significado, o *prudente*. Dito de outra forma, o negro ter sido classificado com uma característica e os brancos terem sido por três justifica-se pelo óbvio da representação na imagem (1x3), mas o fato de um dos adjetivos recebidos pelos brancos – o *previdente* – configurar-se como uma qualidade que incorpora a única característica destinada ao negro, levou-nos a pensar sobre a possibilidade de uma forma de afirmar sua *exclusão pela invisibilidade* ou por uma visibilidade “pela metade”.

No dicionário Priberam (2020), o *previdente* (branco), além de ser precavido, sensato e o que prevê as coisas, também é *prudente*, aquele que age com prudência, discreto, moderado, comedido e cauteloso. As outras duas representações, qualificadas como *honrado* e *ousado*, aumentam ainda mais as características dos brancos em detrimento do negro, que fica quase que totalmente invisível na mensagem da imagem. O *honrado* é o que tem honra, é o honesto, o virtuoso e o *ousado* é aquele que é arrojado e atrevido. Ele ousa, atreve-se e empreende com ousadia. Qualidades valorizadas pelo mundo capitalista contemporâneo, que são absorvidas e aceitas em diferentes mundos jovens da sociedade atual, em particular dos jovens pobres da cidade de São Gonçalo que, mesmo *excluídos pela invisibilidade* imposta, como são os casos de *confinamentos espaciais* promovidos por inúmeras dificuldades de locomoção, sonham com uma vida melhor. Aqui não se trata dos confinamentos decorrentes da Covid-19, mas de confinamentos pré-existentes à pandemia.

Uma temática que se tornou presente em meus caminhos no Catarina foi a questão do acesso, da possibilidade de ir e vir, tão necessária para fazer a vida – ir à escola, ao médico, trabalhar, divertir-se – mas que na vida comum desse bairro encontra sérios obstáculos de realização para

a grande maioria dos moradores: Vou do Catarina Velho ao Novo [...] e observo que falar de transporte público em um bairro popular é também falar do direito à escola, do acesso a hospitais, do direito ao trabalho. Aqui no Catarina os ônibus retratam o árduo percurso de acesso e permanência de escolarização de crianças e jovens (Cordeiro, 2009, p. 91).

Pinho (2006) nos diz que a industrialização iniciada no Rio de Janeiro na década de 1950 desorganizou formas tradicionais de vida do povo gonçalense, cuja cidade se transformou profundamente quando atraiu grande número de emigrantes, principalmente nordestinos, que buscavam trabalho em indústrias na própria cidade e em cidades vizinhas. Essa “nova” organização do espaço social foi analisada pela professora Denise Cordeiro (in memoriam), que ficou conhecida entre educadores, educandos e muitos munícipes, como uma intelectual que viveu as “entranhas” da cidade, tal como Tavares (2008) em São Gonçalo e Lefebvre (1991) em Paris.

Cordeiro (2009), durante e depois de sua pesquisa de doutorado, conheceu e analisou, como nunca visto, a população suburbana da já periférica São Gonçalo. Periferia que, nas palavras de Pinho (2006), é uma categoria denominadamente de perifericidade, que pode ser traduzida como um espaço onde se concentra uma população pobre e negra.

O município de São Gonçalo, e ainda mais especificamente o bairro Jardim Catarina [Jardim Catarina, em São Gonçalo], tem a história de sua formação claramente caracterizada pelo processo de modernização da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. [...] [São Gonçalo] o segundo colégio eleitoral do estado do Rio de Janeiro, apresenta um perfil global de perifericidade. Isso significa concentração de população pobre e negra, com menor escolaridade, baixo nível de acesso a serviços e equipamentos urbanos. Esse ambiente de perifericidade foi produzido pelo processo de modernização e não é seu oposto, mas seu resultado determinado (Pinho, 2006, p. 170).

Continuando nossa análise, por meio de uma alusão à *exclusão por invisibilidade* destacada nas análises de Torres Santomé (2011, p. 227) sobre a presença das mulheres em espaços subalternizados e quantitativamente inferiores aos dos homens (em livros didáticos espanhóis), envidamos esforços para realizar reflexões acerca da existência dessa subalternização entre negros e brancos, representada na página 32, conforme evidenciado na Figura 3. Para tanto, “colocamos” a imagem da referida página em diálogo com a realidade gonçalense e vimos que, em termos quantitativos, em nossa realidade marcada pela perifericidade, a disposição das pessoas na imagem não se sustenta como válida, pois os dados censitários acerca do contingente populacional local (assim como os do nacional) demonstram a preponderância numérica de negros em relação aos brancos.

Na análise qualitativa, citamos o registro que Cordeiro (2009) realizou em seu “diário de campo” sobre uma pessoa que chamou a atenção de um motorista de ônibus que não ia permitir que crianças da localidade entrassem no ônibus, personificando um simples, mas importante exemplo de um ser humano preocupado com outros seres humanos, traduzindo-se, a nosso ver, como uma atitude digna de adjetivos como os de ousadia e honradez:

São em torno de 17h30 e estou indo à Abigail [Escola Estadual Professora Abigail Cardoso, Jardim Catarina] conhecer alguns jovens do curso noturno (EJA), mas a viagem em si já é uma questão a ser destacada. Nesse dia o ônibus para em frente à Praça de Santa Luzia (pelo acesso do Laranjal) e umas quinze crianças uniformizadas estão na parada, fazendo sinal para entrar. Depois de alguém reclamar com o motorista, ele “deixa” as crianças entrarem. Segue a viagem (Cordeiro, 2009, p. 91).

Cordeiro (2009) conviveu com grupos de estudantes e professoras de escolas públicas localizadas no bairro Jardim Catarina que, em termos de *quantidade de domicílios*, é o maior bairro de São Gonçalo e da América Latina (Cordeiro, 2009; Paiva, 2024), como também é um dos mais pobres. O bairro que fica localizado no distrito com menos recursos financeiros da cidade (o distrito de Monjolos) possui uma grande concentração de negras e negros, emigrantes nordestinos (e não nordestinos). Pessoas que não se encontram representadas nos livros didáticos analisados, apesar de fazerem parte tanto da maioria da população local como da tradição da cidade que, historicamente, além das marcas da exploração sofrida pelo povo pobre e preto (que será abordada mais adiante), tem a marca do acolhimento a forasteiros. Forasteiros como os franceses no século XVI, mas também os judeus no século XVII e XVIII, os imigrantes pobres da Europa durante os séculos XIX e XX e hoje, nos séculos XX e XXI, os nordestinos (Cordeiro, 2009; Pinho, 2006; Britto *et al.*, 2017). Marcas que vimos, em Lefebvre (2006), a importância de serem conhecidas para que possam contribuir com a compreensão da realidade vivida em dias contemporâneos para que, assim, tenhamos possibilidades de contribuir com a produção de condições objetivas de agir sobre ela. Marcas que ao serem *excluídas pela invisibilidade* nos livros didáticos não podem colaborar com a democratização da escola, mas com a inculcação de ideologias que servem a propósitos diferentes dos da emancipação da classe popular. Ideologias que estão a serviço de interesses que pretendem a subordinação do povo e não a democratização da escola, que se traduziria num instrumento de emancipação.

Em muitas situações, o conhecimento trabalhado na escola não serve aos estudantes para que esses possam ver mais, olhar criticamente, organizar-se coletivamente, em suas realidades, mas serve para a promoção da subordinação. A subordinação do outro (que não está na escola), e a submissão de valores populares que, quando diversos da escola, não são discutidos, promovem a subordinação e o não-pertencimento à escola e seu projeto (Fetzner, 2009, p. 73).

A história da presença dos judeus em São Gonçalo, além de pouco conhecida, é pouco comentada, por exemplo, pelo próprio IBGE, cuja colaboração pela produção da invisibilidade dessa presença é percebida em resultados de buscas simples realizadas no site do instituto e no conteúdo da edição especial dos “500 anos do Brasil” (IBGE, 2007), em que a trajetória do povo judaico no país é abordada por histórias que privilegiam o traslado dos judeus entre o eixo de cidades do Nordeste e a cidade do Rio de Janeiro. Ou seja, não foi encontrada nessa edição a menção sobre a passagem de pessoas do povo judeu por nossa cidade que é, inclusive, uma localidade onde há um dos cemitérios israelitas do estado (além de ser o primeiro cemitério particular da cidade). O Cemitério Israelita é conhecido pela população gonçalense como o “Cemitério dos Gringos”, fica localizado num bairro chamado Brasilândia e mantém um monumento em memória das vítimas do holocausto (Figura 4) que tem enterrado em sua base um sabão de gordura humana feito pelos nazistas alemães, durante a II Grande Guerra (Nunes, 2018).

[O Cemitério Israelita é o cemitério particular] mais importante do ponto de vista histórico [...]. O Cemitério Israelita de São Gonçalo é administrado pelo Centro Israelita de Niterói, presidido por Jacob Lipster [...]. Além de túmulos com inscrições em hebraico, ele conta, junto a uma amendoeira mais que centenária, com um memorial dedicado às vítimas do holocausto praticado pelo regime hitlerista. No local está enterrado um sabão feito com gordura humana pelos nazistas e ali há uma solenidade anual em memória das vítimas do holocausto, celebração realizada em data móvel, entre o Ano Novo Judaico (Rosh Hashna) e o Dia do Perdão (Yom Kipur) (Nunes, 2018, on-line).

Figura 4 – Cemitério dos Gringos: “Monumento aos judeus vítimas do holocausto”



Fonte: Nunes (2018).

De acordo com registros de Braga (2006), os judeus que vieram para o Brasil se abrigaram na cidade por conta da segurança que trazia a distância entre São Gonçalo e à Corte no Rio de Janeiro, numa época em que era forte a ação do Santo Ofício na Europa. A Fazenda Colubandê, originalmente chamada de Fazenda Nossa Senhora de Mont´Serrat, antes de pertencer aos Jesuítas (que é a história mais conhecida), pertenceu a uma dessas famílias judias (que acabou sendo descoberta, condenada e enviada para novo julgamento em Portugal).

Foram muitas as famílias judaicas que durante os séculos XVII [...] e XVIII [...] marcaram presença no desenvolvimento de nosso município [...]. Quando aqui chegaram [...] procuraram essas famílias adquirir terras distantes da Corte. Algumas tornaram-se grandes proprietários de terras [...]. Outros dedicaram-se ao comércio fixo (lojistas) e ambulantes (mascates). Esses introduziram, no Brasil, o sistema de venda fiada (anotada em cadernos). [...] Entre 1709 e 1713 foram perseguidos pelo Santo Ofício [...]. Para fugir às perseguições, teve início a miscigenação [...] dos judeus, através de casamentos com pessoas de diferentes raças e religiões (Braga, 2006, p. 285-286).

Quanto aos imigrantes europeus, que vieram para o Brasil no final do século XIX e início do Século XX, destacamos a história da Ilha das Flores, Figura 5, que era o ponto de desembarque, acolhimento e alojamento dessas pessoas durante um período de adaptação, organização e destinação da mão de obra que chegava ao país, tal como dispõe o site do Centro de Memória da Imigração da Ilha das Flores (2019), em seu acervo (Coleção Leopoldino Brasil).

Figura 5 – A Hospedaria da Ilha das Flores - Neves/São Gonçalo/RJ

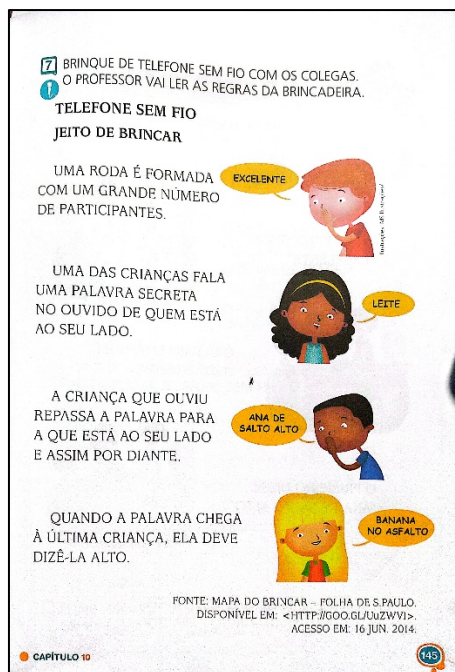


Fonte: Centro de Memória da Imigração da Ilha das Flores/UERJ. Coleção Leopoldino Brasil (2019, on-line).

O conjunto dessa diversidade, que é uma das características principais do povo gonçalense, é “ignorado” nos cinco livros didáticos analisados, cuja falta de representatividade quantitativa da constituição da população contemporânea (54% de negros, 45% de brancos e 1% de outros) encontra-se materializada na imagem da página 32, de acordo com a Figura 3. Mas nossa análise não se encerra nessa constatação de falta de representatividade quantitativa de negros e negros e nem tampouco numa explicação cartesiana sobre a última imagem da Figura 3, a da página 145, que estaria sugerindo um tipo de evolução ao encontro do desenvolvimento de um equilíbrio de representatividade, evidenciada no equilíbrio quantitativo de gênero e cor, em que uma menina negra e uma branca e um menino negro e um branco aparecem na imagem.

Procurando não nos contentar com uma explicação cartesiana, esforçamo-nos na tentativa de realizar uma análise problematizadora e dialógica, no sentido freiriano dos termos, e depois de observar atentamente o conjunto do texto do “Telefone sem Fio”, Figura 6, que explica um “jeito de brincar” com a imagem, quantitativamente equilibrada no aspecto da representatividade de negros e brancos, vimos que ele não sustenta um equilíbrio qualitativo.

Figura 6 – Telefone sem Fio



Fonte: Passos e Silva (2014c, p. 145).

A ausência desse equilíbrio é percebida no conjunto do enredo do texto com a disposição dos personagens, em que um menino branco fala para uma menina negra a palavra inicial da brincadeira, que é “excelente”. A menina entende o que foi dito como “leite”, demonstrando que apesar da palavra estar errada, ela apresenta uma certa proximidade da correta, por conta da identificação de dois sons da palavra original. Contudo, o que acontece com o menino negro que segue adiante representa o distanciamento de qualquer “evolução civilizatória” que rumasse numa direção contrária ao racismo e a favor da representatividade respeitosa da população usuária do livro didático, tão importante na contribuição da democratização da escola. Pois o menino negro, além de não conseguir interpretar minimamente o que sua colega lhe falou, recria o que lhe foi passado com a construção da frase “Ana de salto alto”, que nada tem a ver com a sonoridade da palavra “leite”. O menino negro passa a ser o responsável central pelo “fracasso” da brincadeira e pela interpretação errada da menina branca que, sugestivamente mais inteligente, consegue construir uma interpretação razoavelmente lógica, do ponto de vista semântico, da frase que recebeu do menino negro: “Ana de salto alto” para “Banana no asfalto”.

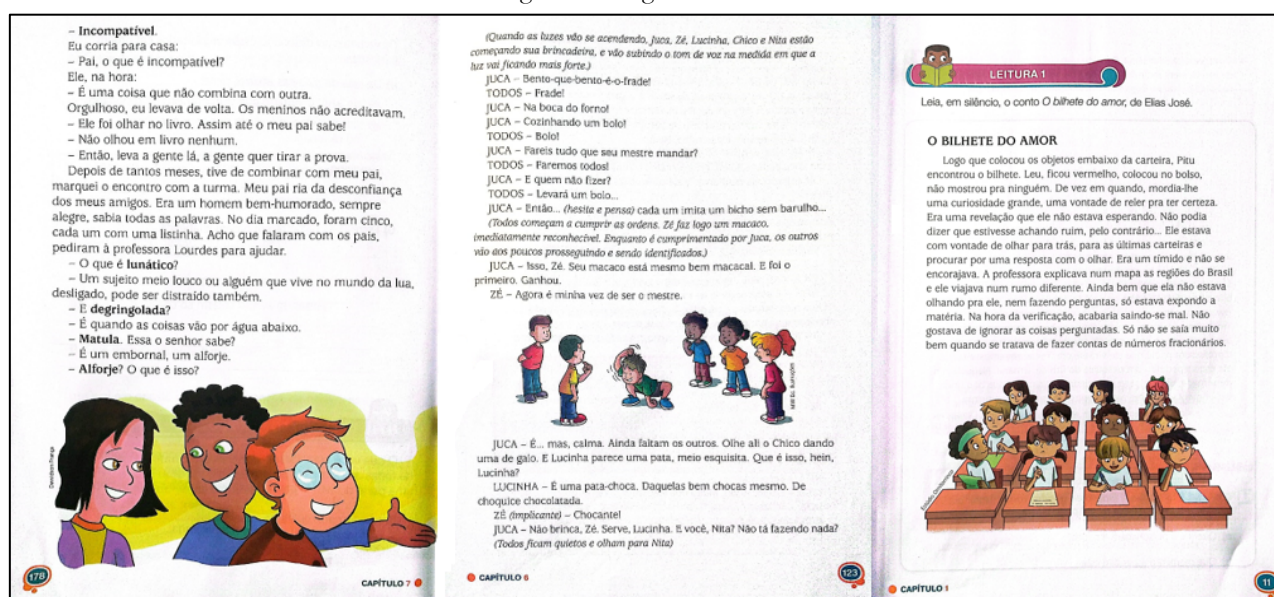
A mensagem subjacente na imagem de que o menino negro foi o causador da quebra da lógica semântica repassada no “telefone sem fio” é uma mensagem racista, mas não é uma mensagem cujo racismo seja abertamente demonstrado de forma que violente diretamente o negro. O racismo identificado na imagem seria um racismo denominado de “estrutural”, cujo conceito, nas palavras do filósofo do direito e presidente do Instituto Luiz Gama, Silvio Almeida, pode ser entendido da seguinte forma:

[É um] racismo que constitui as relações no seu padrão de normalidade. [...] O racismo [estrutural] é uma forma de racionalidade. Uma forma de normalização, de compreensão das relações. [...] Ele constitui não só as ações conscientes, mas constitui também aquelas posições que a gente chama de inconsciente [...]. Estou falando de economia, estou falando de política, estou falando de subjetividade. São esses três pontos que constituem o que eu chamo de estrutural. São três

pontos que tenho o constrangimento. Onde indivíduos são constrangidos [...] [na] própria dinâmica que [...] vivem cotidianamente (Almeida, 2016).

Características desse conceito de racismo estrutural (Almeida, 2016) também podem ser percebidas na Figura 7, abaixo que traz sequencialmente uma página do Livro 2 (178), uma do Livro 4 (123) e uma do Livro 5 (11). Nessas páginas, observamos a presença de uma tentativa de *naturalização* da representatividade da população negra como se fosse quantitativamente inferior à do branco, o que, como já vimos, não confere com a realidade nacional (brasileira) nem tampouco com a realidade local (São Gonçalo/RJ).

Figura 7 – Negros e Brancos



Fonte: Passos e Silva (2014d, p. 178; 2014 a, p. 123; 2014b, p. 11).

A *exclusão pela invisibilidade* de negras e negros, materializada na discrepância quantitativa entre a representatividade de negros e brancos e o contingente populacional, foi detectada em todos os livros didáticos analisados. Tal como vimos nos gráficos, nas observações e nas reflexões acima descritas. Exclusão que, nas imagens em que negros e brancos aparecem juntos, como nos exemplos das Figuras 6 e 7, apresenta-se de forma “naturalizada”. Naturalização que, de forma consciente ou não, constitui o que Almeida (2016) chama de racismo estrutural, cujo exemplo está destacado na composição da página 145 (que pertence à Figura 6). Essa *exclusão pela invisibilidade* não se manifesta apenas pelo quantitativo inferior de negros em relação aos brancos, mas numa exclusão pela invisibilidade gerada pela *deturpação* acerca da capacidade cognitiva de negros e brancos, durante o desenvolvimento da brincadeira de telefone sem fio.

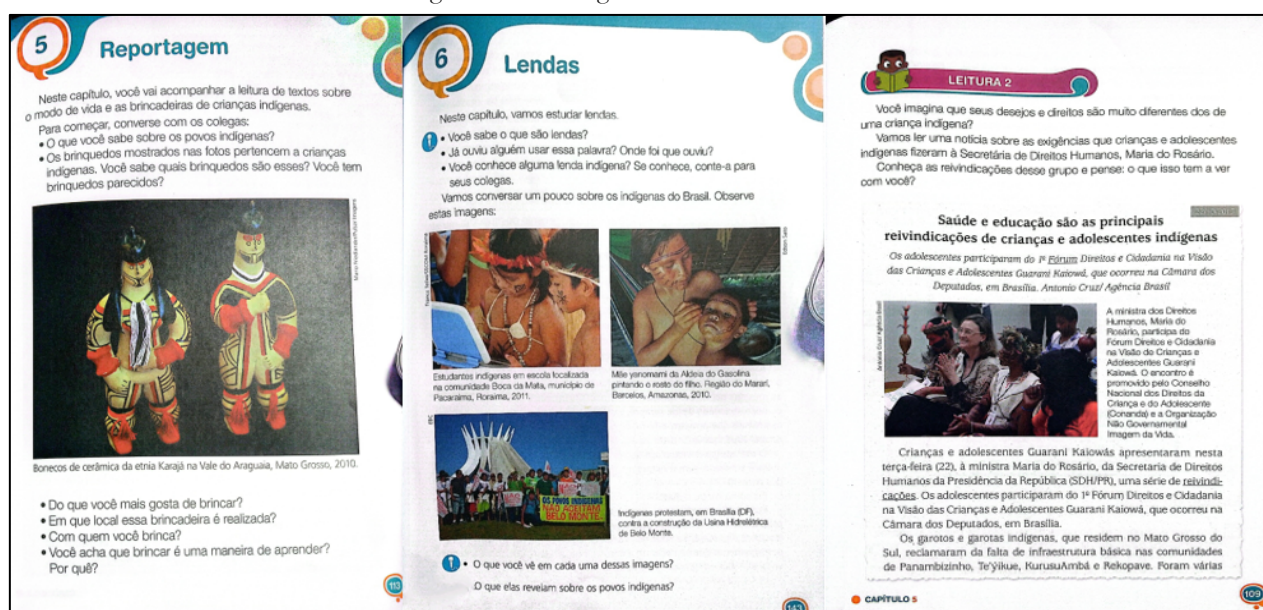
Deturpação que nos remonta ao conteúdo da teoria das raças que ganhou peso na história ocidental, durante o final do século XIX e início do século XX, com a falsificação da composição biológica e cognitiva de negros, mulatos – categoria da própria teoria das raças: Schwarcz (1993) – e brancos. Falsificação que objetivava demarcar um darwinismo social que explicaria uma posição inferior do negro em relação ao branco e uma posição ambígua em relação ao mulato. Ambígua porque era uma posição que mudava de acordo com os interesses e visões de mundo dos “homens de ciência” da época.

Nos Estados Unidos e em países da Europa, como a França, a posição majoritária era a de que o mulato seria uma composição humana degenerativa que levaria países como o Brasil à extinção, devido ao alto grau de miscigenação de seu povo. E, no Brasil, a posição majoritária era a de que o mulato seria a materialização de um nível intermediário de evolução da raça humana, pois a miscigenação planejada levaria ao seu branqueamento. Essa posição justificou uma parte consideravelmente expressiva das políticas públicas que fomentaram e investiram na imigração de europeus brancos para o Brasil (Schwarcz, 1993).

A nosso ver, o conteúdo dessa teoria das raças aparece “sutilmente” no conjunto composto pela imagem e textos da página 145, numa velada manifestação de racismo estrutural (Almeida, 2016), cuja estratégia de naturalização (Torres Santomé, 2011) de condições artificiais como sendo autênticas – como é o caso da presunção de inferioridade intelectual em que os negros são submetidos em relação aos brancos – que contribuem com a manutenção da ideologia da supremacia racial dos brancos. O que, conseqüentemente, leva ao distanciamento da democratização da escola, objetivada nos fundamentos da escola organizada em ciclos, pois nem sequer reflete a materialidade da configuração contemporânea do espaço social (Lefebvre, 2006) da cidade de São Gonçalo.

No que se refere à representação dos indígenas, podemos afirmar que ela é inexpressiva, quando nos dedicamos na análise da quantificação das páginas com imagens que os representam: 11 páginas num universo de 288. Ou seja, menos de 4% das páginas com imagens de toda coleção. Mas duas observações são importantes que sejam destacadas sobre essa representação: 1) que o percentual de 4% das páginas não se traduz negativamente como divergente da atual realidade quantitativa dos índios no Brasil, pois, de acordo com os dados do IBGE (identificados no início deste capítulo), os povos originários desta terra dividem o contingente populacional nacional de 1% com os declarados amarelos e com pessoas que não declaram sua cor/raça; 2) que apesar desse percentual de 4% de presença indígena em imagens nas páginas dos livros analisados e da inexpressiva representação encontrada nos Livros 1 e 5, essa realidade não corresponde ao destaque que os povos originários desta terra recebem em textos e atividades contidas nos Livros 2, 3 e 4.

Figura 8 – Os indígenas nos livros analisados



Fonte: Passos; Silva (2014d, p. 113; 2014e, p. 143; 2014a, p. 109).

No Livro 3, representado na primeira imagem da Figura 8, acima (p. 113), encontramos um capítulo (5) exclusivo para assuntos indígenas, envolvendo histórias e costumes que retratam brinquedos e brincadeiras de crianças da etnia Karajá, que vivem no Araguaia, em Mato Grosso. E de povos do Xingu, como os Assurini do Xingu, que vivem no Pará. Ainda, no Livro 3, representado pela segunda imagem, presente na Figura 8, página 143, encontramos uma imagem dos Yanomami (Amazonas), dos índios que vivem na comunidade Boca da Mata (Roraima) e de indígenas de diferentes etnias que protestavam em Brasília contra a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte (sem data, mas possivelmente no ano de 2009). Contudo, o que mais nos chamou atenção nesse livro foram as lendas e histórias do povo Tupinambá que, apesar de controvérsias que precisam ser mais estudadas, foi um povo que viveu (tal como os Guaranis) e lutou pelo território que hoje é a cidade de São Gonçalo.

Muitas foram as tribos que (...) falavam o Guarani, mas em sua maioria falavam o Tupi. (...). [E em São Gonçalo predominava] a tribo Guarani (...). Da tribo Tupi, os Tamoios (que se autodenominaram Tupinambá) eram o grupo indígena mais antigo do litoral brasileiro, principalmente no litoral fluminense compreendido entre as baías de Guanabara e Angra dos Reis. (...) Os Tamoios sofreram massacres por parte da tribo Temiminós e seus sobreviventes (...) após seu líder, Cunhambebe, ser morto (...) foram sendo dizimados até o extermínio. Em São Gonçalo nossos indígenas têm, atualmente, apenas as homenagens do povo, que estão restritas a nomes-fantasia de casas comerciais (...) e o Clube Tamoio, que conservam seus nomes (...) (Braga, 2006, p. 281-283).

No Livro 4, representado pela imagem da página 109, de acordo com a Figura 8, vimos uma foto, e o início de uma reportagem, sobre o 1º Fórum de Direitos e Cidadania, que ocorreu em 2013. Na foto, estão registradas as presenças de jovens Guarani Kaiowá, junto com a então ministra dos direitos humanos, Maria do Rosário. Depois dessa página, além da finalização da reportagem, ainda existem diferentes atividades sobre o fórum, nas quais o tema da reportagem, traduzido em seu título, Saúde e Educação são as Principais Reivindicações de Crianças e Adolescentes Indígenas, permeia as reflexões propostas.

Num esforço para tentar compreender essa representatividade, proporcionalmente maior dos indígenas, que foge do padrão das representatividades de grupos historicamente marginalizados e observados na pesquisa (negros, mulheres, homossexuais e a classe trabalhadora), debruçamo-nos na realização de algumas buscas e reflexões. A primeira dessas reflexões originou-se do conhecimento que temos sobre a existência da Lei 11.645 de 2008, que ampliou o alcance da Lei 10.639 de 2003, na modificação da LDB 9.394/96, com a inclusão do Artigo 26-A, que versa sobre a obrigatoriedade.

[...] do estudo da história e cultura indígena [...] resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil [...] ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história, brasileiras (Brasil, 1996).

Essas primeiras reflexões nos levaram a pensar que a existência dessa lei conquistada, juntamente com outras ações de movimentos indígenas, poderia ter influenciado na atenção proporcionalmente maior que foi destinada a esse grupo, refletindo numa maior representatividade encontrada nos livros. Outra ação que empreendemos, motivada por querermos compreender a diferença como esse grupo foi tratado em três livros dos cinco que formam a coleção, foi a de realizar uma breve investigação sobre as autoras dos livros: Célia Passos e Zeneide Silva.

Buscamos informações e não obtivemos resultados no site da SciELO, no site da CAPES e nem tampouco da Plataforma Lattes. Os dados mais concretos que obtivemos são os que se encontram registrados nas folhas de rosto dos livros analisados. A saber: a Célia Passos possui formação em Pedagogia, cursada em Olinda/Pernambuco, é Professora do Ensino Médio e possui experiência como coordenadora escolar. Zeneide Silva é formada em Pedagogia, por uma universidade católica, também em Pernambuco, é Professora do Ensino Fundamental e Supervisora Educacional. No site do Google, ao lançarmos os nomes das autoras, apareceram diversos endereços eletrônicos de livrarias que, depois de visitá-los, elegemos os da Livraria Saraiva e da Amazon para descrever o que encontramos. A justificativa pela escolha desses sites é a de que neles havia uma ordenação dos livros que nos possibilitou maiores condições de organizar uma compreensão sobre a magnitude da produção.

No site da Saraiva (2020), encontramos 69 títulos de livros didáticos assinados por essas autoras e disponibilizados para venda. Eles estão distribuídos em quatro coleções: 1) Caderno do Futuro; 2) Eu Gosto; 3) Novo Eu Gosto e 4) Eu Gosto Mais. Dos 69 livros, a maioria (60 livros) está organizada de acordo com as disciplinas comuns dos anos iniciais do ensino fundamental e o restante (6 exemplares) é destinado aos anos finais desse nível da educação básica. Outro dado importante é o fato de que a organização das disciplinas não é padronizada. Ela se difere de acordo com a coleção e com o ano de escolaridade que o livro é destinado. Na coleção “Eu Gosto” (analisada na pesquisa), a organização dos conteúdos dos livros está dividida em: Letramento, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Em outras coleções, vimos a organização seguindo um agrupamento que tem se tornado hegemônico, como é o caso da divisão dos conteúdos nas áreas de: 1) Linguagens; 2) Ciências Naturais; 3) Ciências da Natureza; 4) Sociedade, dentre outros, como os livros integrados.

No site brasileiro da Amazon (2020), encontramos 166 títulos, entre livros didáticos e cadernos de exercícios, atribuídos às autoras da coleção analisada. Nesse sítio, além dos livros encontrados na Saraiva, tivemos contato com um grupo maior dos chamados “livros integrados”. Na coleção “Eu Gosto Mais”, há livros integrados que unem as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Língua Inglesa de acordo com o ano de escolaridade e segundo a descrição registrada no site, conforme as novas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Também iniciamos uma breve investigação sobre as editoras desses “livros integrados” que, prioritariamente, encontra-se o Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP), de forma individual, nos primeiros livros e, depois, no formato da parceria IBEP/FTD encontramos os livros mais recentes. De posse dessas informações, percebemos, logo no início, que para pesquisar o mercado editorial dos livros didáticos seria necessária outra pesquisa aprofundada e declinamos da realização dessa empreitada. Contudo, antes de declinarmos, identificamos uma preocupação das editoras tornar pública a informação de que estão seguindo a legislação vigente, o que nos sugere que aquela primeira hipótese sobre os destaques está correta, a cultura indígena recebeu atenção nos Livros 2, 3 e 4 da coleção analisada, pela composição do Artigo 26-A da LDB 9.394/96, pós-Lei 11.645 de 2008. Lei que é fruto de movimentos sociais, particularmente os movimentos ambientalistas, cujas lideranças que se destacam são as indígenas, como é o caso do ativista e professor honoris causa pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Ailton Krenak.

Krenak (2019) analisa em seu livro, *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*, tanto grupos que pertencem a uma chamada humanidade, como os que ficam a margem dela, constituindo uma sub-

humanidade que seria formada por aqueles e aquelas que estão nas favelas e que não desfrutam das benesses da sociedade contemporânea, como as tecnologias, por exemplo, mas também por aqueles e aquelas que compõem os grupos das caiçaras, indígenas, quilombolas e aborígenes:

Nós nos acostumamos com a ideia de que somos uma humanidade. Embora a ideia tenha sido naturalizada, ninguém mais presta atenção ao sentido do que venha mesmo ser humano. [...] estamos devastando o planeta, cavando um fosso gigantesco de desigualdades entre os povos e as sociedades. De modo que há uma sub-humanidade que vive uma grande miséria, sem chance de sair dela. Isso também foi naturalizado. O presidente da República disse outro dia que brasileiros vivem no esgoto. Esse tipo de mentalidade doente está dominando o planeta. [...] Consolidaram esse pacote que é chamado de humanidade, que vai sendo descolada de uma maneira absoluta desse organismo que é a Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos [...]. (Krenak, 2020, on-line).

Krenak (2020), como liderança ambientalista, denuncia e organiza movimentos contrários à situação de sub-humanidade dos povos indígenas e de qualquer ser humano. Essa concretude dos movimentos ambientalistas novamente nos leva a supor que o destaque dado aos indígenas nos Livros 2, 3 e 4, com referências inclusive aos Tupinambás (povo que vivia na cidade de São Gonçalo) é, sobretudo, fruto das lutas desses movimentos. E a visibilidade dos povos originários nos livros analisados corresponde aos fundamentos da escola organizada e defendida neste artigo, que é a da democratização da escola por meio, também, da representatividade da diversidade que constitui, principalmente, a realidade contemporânea e histórica da população local, neste caso, a da rede pública municipal de educação de São Gonçalo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, orientado pela necessidade de colaborar com a democratização da escola, no que se refere, neste caso, aos seus instrumentos didáticos e currículo, buscou problematizar os estereótipos presentes em textos e imagens de uma coleção bastante escolhida na Rede Municipal de São Gonçalo. Para isso, trouxemos uma análise dos dados históricos e estatísticos da formação da população da rede e contrapomos os mesmos às imagens, exercícios e textos presentes na Coleção.

Após analisarmos a coleção “Eu Gosto”, utilizadas no primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental da rede na área de Linguagem, por cerca de 46% das escolas da rede de São Gonçalo (37 escolas), no que se refere ao quesito raça, considerando os dados de realidade do mesmo município, percebemos, desde a capa das edições, a ausência de pretos, indígenas e amarelos e uma possível relação dessa ausência com o censo do IBGE de 2014, ano da publicação da obra. Todavia, utilizando o referencial de análise regressivo/progressivo (Lefebvre, 1991 e 2006), ao retomarmos à história do município, sua configuração espacial e trazermos para o confronto, em uma análise quantitativa (presença de imagens de pessoas brancas, negras e outras) e qualitativa (positividade e negatividade da presença em relação ao texto/imagens) das representações de negros nas coleções, encontramos desafios a serem enfrentados. Um destes desafios é o que Torres Santomé (2011) chama de *exclusão por invisibilidade* quantitativa e, outro, da qualidade das ações realizadas pelos negros nas figuras/exercícios/textos propostos. Compreendemos também o quanto o racismo estrutural (Almeida, 2016) é a *forma de racionalidade* (Torres Santomé) que se apresenta como uma *naturalização* da representatividade da

população negra como inferior à da branca, questão que não é parte da realidade concreta brasileira e em São Gonçalo.

O trabalho também identificou, como pista para outros estudos, a influência da legislação nos Livros 2, 3 e 4 da coleção analisada no que se refere à presença indígena. A explicação para que a presença indígena nos livros esteja compatível com a população registrada em censos do IBGE e a presença de negros e negras não é fácil e nem única. Se voltarmos na história do Brasil, vemos uma "aceitação" maior dos indígenas como um "igual" aos brancos do que aos negros. A título de exemplificação, vimos que, em determinado momento do Brasil-Colônia (depois de um século, aproximadamente), uma parcela considerável de jesuítas era contrária aos mercenários (Bandeirantes e outros) nos debates em relação à situação espiritual/escravização dos indígenas. Os jesuítas defendiam que os indígenas tinham alma e não podiam ser escravizados, ao mesmo tempo em que escravizavam negros (Ferreira, 2011). Em Gramsci (2016), vimos que a luta pela hegemonia é uma luta de ideologias, mas não uma luta simplesmente de ideias. Essa tem uma "estrutura material" e se articula em "aparelhos" (Liguori, 2017, p. 400).

A reflexão que fazemos aqui é justamente sobre a movimentação do pêndulo, nessa luta de ideologias, que vai da direção conservadora para a progressista, nos conteúdos dos Livros Didáticos 2, 3 e 4, quando entendemos que o movimento indígena organizado, ao lograr êxito de parte de suas reivindicações na materialização da Lei 11.645 – que obriga o ensino da cultura e história dos povos originários dessa terra – logrou êxito, também, no robustecimento do processo de construção da vontade coletiva de transformação social, por meio do fortalecimento da ideologia positiva, na concepção gramsciana. Essa conquista de movimentação do pêndulo para a direção progressista é essencial para o desenvolvimento da democratização da escola que pretende colaborar com a mudança da injustiça social que divide as pessoas entre grupos que constituem a humanidade e os que constituem, nas palavras de Krenak (2020), a sub-humanidade.

Esse trabalho buscou demonstrar, no estudo das coleções analisadas, aspectos que ainda precisamos observar, no que se refere às mensagens trazidas nos livros didáticos, para que possamos tornar evidente certa visão social ali representada, visão esta que não colabora com a construção de linguagens e escolas democráticas e plurais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio. *O Que é racismo estrutural?* Palestra.TV Boitempo, Youtube, 13 set. 2016, 10m28s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU>. Acesso em: 22 fev. 2020.

AMAZON. 2020. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Livros/b?ie=UTF8&node=6740748011>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRAGA, Maria Nelma Carvalho. *O município de São Gonçalo e sua história*. Niterói: Edição Independente, 2006.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a 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", e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. *Lei nº 11.645*, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 e Indígena". Brasília: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRITTO, Ana Lucia (*et al.*). A segregação socioespacial no município de São Gonçalo, RJ: uma análise a partir do acesso ao saneamento básico. *In: XVII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional: Desenvolvimento, crise e resistência: Quais os caminhos do Planejamento Urbano e Regional?*, 2017. *Anais [...]* São Paulo: Anpur, 2017. p. 01-23. Disponível em: <http://anais.anpur.org.br/index.php/anaisenanpur/article/view/1769/1748>. Acesso em: 19 nov. 2018.

CENTRO DE MEMÓRIA DA IMIGRAÇÃO DA ILHA DAS FLORES. Coleção Leopoldino Brasil, on-line, 2019. Disponível em: <https://www.hospedariailhadaflores.com.br/acervo-1>. Acesso em: 20 ago. 2019.

CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando; FETZNER, Andréa Rosana; TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Por uma escola inclusiva e democrática: entrevista com Jurjo Torres Santomé. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 14-39, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i1p14-39>. Acesso em: 21 jul. 2024.

CORDEIRO, Denise. *Juventude nas sombras*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Lamparina, 2009

FERREIRA, Mendell Barreto. *O papel da igreja frente à escravidão indígena e africana nos séculos XVII e XVIII: um olhar sob a perspectiva dos padres Antônio Vieira e João Antônio Andreoni (Antonil)*. 2003. 37f. Monografia (Conclusão de Curso de História) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2011.

FETZNER, Andréa Rosana. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14, n. 40, p. 51-65, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 set. 2019.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora: Paz e Terra, 2003.

FTD EDUCAÇÃO. *A história da FTD Educação começa em 1902, com os Irmãos Maristas que já dirigiam colégios no Brasil*. São Paulo, on-line, 2020. Disponível em: <https://ftd.com.br/sobre-nos/>. Acesso em: 30 mar. 2024.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GONZALEZ, Lélia. Yialodê egbè eleyè. *In: RUFINO, Alzira. Eu, mulher negra, resisto*. Montreal, Canadá: Edição da Autora, 1988.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Centro de documentação e disseminação de informações*. Brasil: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. 232p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6687.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *População do Brasil*: em 2019. Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em: 05 fev. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua trimestral*: tabela 6403 - população, por cor ou raça (2012-2014). Brasil: SIDRA, 2021. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403>. Acesso em: 19 ago. 2019.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KRENAK, Ailton. O modo de funcionamento da humanidade entrou em crise, opina Ailton Krenak. [Entrevista concedida a] Bertha Maakaroun. *Estado de Minas: Pensar*. Belo Horizonte, on-line, 03 abr. 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/pensar/2020/04/03/interna_pensar,1135082/funcionamento-da-humanidade-entrou-em-crise-opi-na-aiton-krenak.shtml. Acesso em: 04 abr. 2020.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica forma, lógica dialética*. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 1991.

LEFEBVRE, Henri. *A produção do espaço*. 4 ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins, do original: *La production de l'espace*. Primeira versão: início fev. 2006. Disponível em: http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02_arq_interface/1a_aula/A_producao_do_espaco.pdf. Acesso em: 05 dez. 2018.

LIGUORI, Guido. Ideologia. In: LIGUORI, Guido e PASQUALE, Voza. *Dicionário Gramsciano*. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARTINS, José de Souza *et al.* *Vinte anos sem Henri Lefebvre*. Palestra 1 proferida no 35º Encontro Anual da Anpocs (MR-17), Youtube, 20 dez. 2012, 33m34s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vUbLUYhDhRw&list=PLp6VT-kihNZf_OSYTMZ4ISchet6TKd0c&index=11. Acesso em: 24 maio 2020.

MPB-4. *Nomes de gente*. Composição de Geraldo Azevedo. 2020. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/mpb4/nomes-de-gente.html>. Acesso em: 10 ago. 2020.

NUNES, Jorge Cesar Pereira. São Gonçalo: Cemitério, lugar de história e arte (2018). *Blog Tafulhar* [Sobre São Gonçalo]. Rio de Janeiro, abr. 2018. Disponível em: <http://www.tafulhar.com.br/2018/04/sao-goncalo-cemiterio-lugar-de-historia.html>. Acesso em: 06 abr. 2019.

PAIVA, Danielle Pereira de Oliveira. Jardim Catarina: de sonho projetado a campo de disputa. In: *Dicionário de Favelas Marielle Franco!* Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: [https://wikifavelas.com.br/index.php/Jardim_Catarina_\(bairro\)](https://wikifavelas.com.br/index.php/Jardim_Catarina_(bairro)). Acesso em: 15 set. 2024.

PASSOS, Célia; SILVA, Zeneide. *Coleção Eu Gosto / 4º ano*: Língua Portuguesa. 5ª ed. São Paulo: IBEP, 2014a.

PASSOS, Célia; SILVA, Zeneide. *Coleção Eu Gosto / 5º ano*: Língua Portuguesa. 5ª ed. São Paulo: IBEP, 2014b.

PASSOS, Célia; SILVA, Zeneide. *Coleção Eu Gosto/1º ano*: Letramento e Alfabetização. 5ª ed. São Paulo: IBEP, 2014c.

PASSOS, Célia; SILVA, Zeneide. *Coleção Eu Gosto/2º ano*: Letramento e Alfabetização. 5ª ed. São Paulo: IBEP, 2014d.

PASSOS, Célia; SILVA, Zeneide. *Coleção Eu Gosto/3º ano*: Letramento e Alfabetização. 5ª ed. São Paulo: IBEP, 2014e.

PINHO, Osmundo de Araújo. "A vida em que vivemos": raça, gênero e modernidade em São Gonçalo. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 14, n. 1, jan./abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2006000100010&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 02 abr. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO. *Cidade*: estatísticas do município. São Gonçalo, on-line, 2019. Disponível em: https://www.saogoncalo.rj.gov.br/?page_id=34. Acesso em: 30 ago. 2019.

PRIBERAM Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 2020. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org>. Acesso em: 30 mar. 2020.

RIBEIRO, Stephanie. Meghan Markle: negra? branca? O limbo sobre sua identidade racial. *Portal Geledés*, São Paulo: Instituto da Mulher Negra, 31 mai. 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/meghan-markle-negra-branca-o-limbo-sobre-sua-identidade-racial/>. Acesso em: 28 fev. 2020.

SANTANA, Bianca. Quem é mulher negra no Brasil? Colorismo e o mito da democracia racial. *Cult*, São Paulo, on-line, 8 mai. 2018. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/colorismo-e-o-mito-da-democracia-racial/>. Acesso em: 26 fev. 2019.

SARAIVA. 2020. Disponível em: <https://busca.saraiva.com.br/busca?q=celia-passos-zeneide-silva&page=3>. 2020. Acesso em: 30 mar. 2020.

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

SILVA, Gabriele de Oliveira da. A regra da gota. In: SILVA, Gabriele de Oliveira da (org.). *As não brancas-identidade racial e colorismo no Brasil*. Portal Geledés. 18 abr. 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/as-nao-brancas-identidade-racial-e-colorismo-no-brasil/>. Acesso em: 17 ago. 2024.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Os “pequenos” e a cidade: O papel da escola na construção do direito à cidade. *Revista Tamoios*, São Gonçalo/RJ, Ano IV, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/652/687>. Acesso em: 16 mar. 2020.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Globalización e interdisciplinarietà*: el currículo integrado. Cuarta edición. Madrid/ES: Morata, 2000.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *A Educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre, Artmed, 2003.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *La justicia curricular*: el caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid/ES: Morata, 2011.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid/ES: Morata, 2017.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autora 1 - Organização do projeto, coleta de dados, definição teórico-metodológica da abordagem, discussão teórica coletiva, escrita coletiva do texto e revisão da escrita final.

Autora 2 – Participação na organização do projeto, análise dos dados, discussão teórica coletiva, escrita coletiva do texto e revisão.

Autor 3 – Orientação teórica da abordagem do artigo, discussão teórica coletiva e revisão final do trabalho.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.