

Educação e desigualdades raciais no Brasil

Paulo Vinicius Baptista da Silva¹

Nesse artigo discutirei sucintamente alguns resultados de pesquisas sobre desigualdades raciais no contexto brasileiro. Adoto a perspectiva de Guimarães (2002), entendendo o conceito de raça como construção social e conceito analítico fundamental para a compreensão de desigualdades sociais – estruturais e simbólicas - observadas na sociedade brasileira. Certas discriminações são subjetivamente justificadas ou inteligíveis somente pela idéia de raça, que é usada para classificar e hierarquizar pessoas e segmentos sociais. O uso do conceito de raça ajuda a atribuir realidade social à discriminação e, conseqüentemente, a lutar contra a discriminação. No Brasil, as relações raciais estão fundadas em um peculiar conceito de raça e forma de racismo, o “racismo à brasileira” (Guimarães, 2002), cujas especificidades são significativas para compreender as relações entre os grupos de cor e as desigualdades associadas. Particularidades como a relação entre raça e classe social na hierarquização das pessoas, as idéias sobre o “embranquecimento”, o “mito da democracia racial”, construídas na história das relações raciais brasileiras, mantêm-se atuantes. O racismo “à brasileira” se constrói e reconstrói mantendo desvantagens para a população negra no acesso a bens materiais e simbólicos. Práticas cotidianas de discriminação constitutivas da sociedade brasileira cumprem o papel de re-instituir a subalternidade da população negra brasileira. A educação é partícipe importante nesse processo. Os resultados de pesquisas estão dispostos em dois blocos, o primeiro sobre desigualdades no plano estrutural, após sobre desigualdades no plano simbólico.

Desigualdades educacionais no plano estrutural

As pesquisas sobre desigualdades raciais que analisaram dados macrossociais - perspectiva que se estende desde Florestan Fernandes até a contemporaneidade, com os estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Avançada/IPEA. A melhoria do sistema de coleta e sistematização de dados pelo IBGE possibilitou avanços na análise das desigualdades estruturais. Os próprios indicadores das pesquisas censitárias e das Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/PNADs apontam as profundas desigualdades raciais no Brasil. Alguns exemplos: As possibilidades de realização sócio-econômica são muito distintas para os grupos raciais, e favoráveis aos brancos, considerando os dados de ocupação, ocupação do pai, região de residência, rendimento, situação do nascimento, nível de instrução e instrução do pai (Nelson do Valle e Silva, 1988). A renda média mensal *per capita* de indivíduos brancos foi 2,4 vezes a renda de negros entre 1995 e 2001 (Jaccoud e Beghin, 2002, p. 27). A distribuição percentual da população por classe de rendimento, conforme dados da PNAD 1996, aponta a quase total ausência de negros nas classes média e alta (Telles, 2003, p. 188).

¹ Do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná/NEAB-UFPR; e-mail: paulosilva@ufpr.br.

A mobilidade ocupacional intergeracional é muito distinta para brancos e negros. Os negros têm menores possibilidades de ascensão social, sendo que nos estratos mais altos as dificuldades são ainda maiores. Os (raros) negros nascidos em estratos mais elevados estão mais expostos à mobilidade descendente (Jaccoud e Beghin, 2002, p. 30-31).

No que se refere à educação, os resultados das pesquisas apontam grande desvantagem da população negra em relação à branca. Ocorreu um aumento gradativo de anos de estudo na população brasileira, mas as diferenças entre brancos e negros se mantiveram. O mesmo ocorreu com as taxas de analfabetismo, que diminuíram no total e se mantiveram as diferenças. As acentuadas desigualdades educacionais foram analisadas por estudos diversos (Hasenbalg, 1987; Hasenbalg e Silva, 1990; Rosemberg, 1998; Jaccoud e Beghin, 2002). Em todos os níveis de ensino as desigualdades são significativas, e aumentam exponencialmente nos níveis de ensino mais elevados (Hasenbalg, 1988, p. 136). A comparação do desempenho escolar de crianças negras e brancas, com mesmo nível de renda familiar e de participação no mercado de trabalho, aponta o atraso escolar significativamente maior entre os negros (Rosemberg, 1998), o que leva à conclusão de que o sistema de ensino discrimina a população negra.

A expansão do sistema de ensino utilizou critério discriminatório, conforme aponta Rosemberg (1999, 2000). A produção da desigualdade inicia-se na educação infantil, com desigualdades de custeio, de nível educacional dos profissionais, de condições gerais de atendimento: “a socialização de crianças pobres e negras para a subalternidade se inicia no berçário [...] onde as crianças vivem rotinas de espera” (Rosemberg, 2000, p. 149). Além disso, classes de educação infantil de baixo investimento governamental foram utilizadas como alternativas para crianças pobres e negras, pois alunos de idade superior a sete anos foram mantidos neste nível de ensino (Rosemberg, 1997, 2000). As políticas de expansão da educação infantil imprimiram, contraditoriamente, um componente de discriminação racial.

Comparando o nível médio de anos de estudo de diferentes grupos raciais, com dados da PNAD 1976 (Silva, 1988), a diferença entre brancos e não-brancos, de mesma faixa de renda, era de 1,6 anos. Considerado o *background* familiar, os anos de estudo e a ocupação dos pais, esta diferença recuaria em 0,9 anos. Os 0,7 restantes (cerca de 40% da diferença entre os grupos) foram atribuídos ao “tratamento desigual que os não-brancos recebem ao longo do processo educacional” (Silva, 1988, p. 159). Comparando os anos de estudo de alunos brancos e negros, de 1900 a 1976, com dados dos censos e PNADs, Jaccoud e Beghin (2002) encontraram uma diferença média de 2,27 anos de estudo. Simulando o *background* familiar como similar, a diferença diminuiu em 0,84 anos (gráfico 1). Isto significa que os restantes 1,43 anos (63% da diferença total) estiveram diretamente vinculados à discriminação racial realizada nas escolas (Jaccoud e Beghin, 2002, p. 34-35).

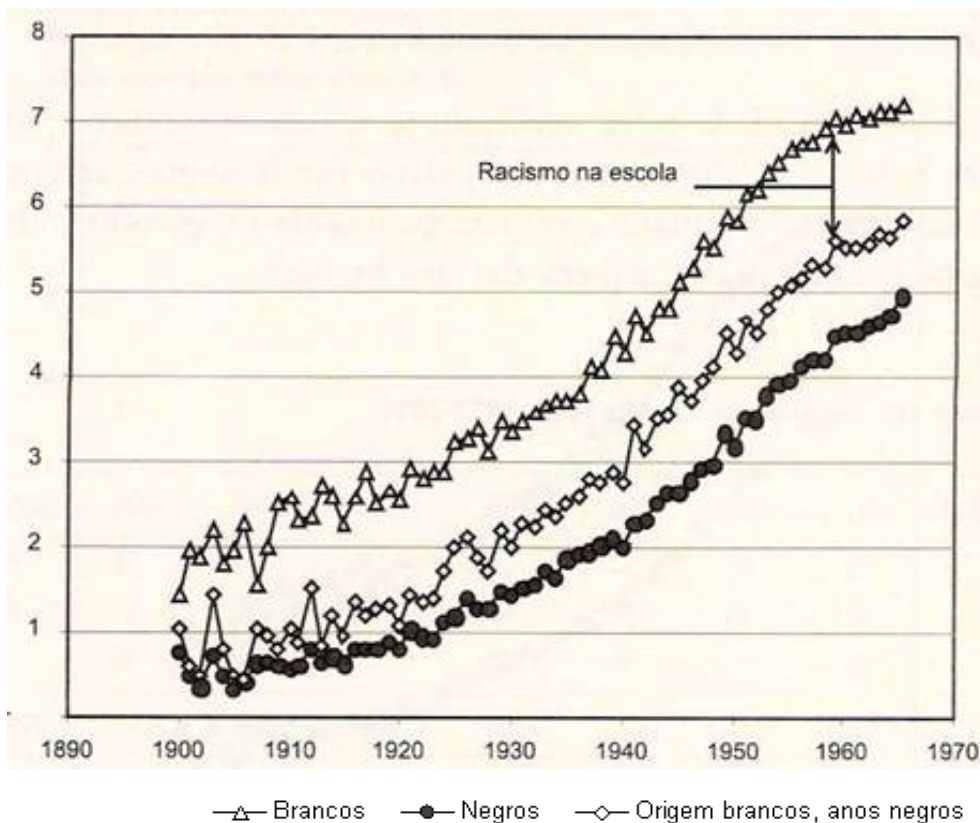


Gráfico 1 - Média de anos de estudo segundo cor ou raça e coorte de nascimento para nascidos entre 1900 e 1965

Fonte: Jaccoud e Beghin, 2002, p. 34.

É discurso comum a atribuição das desigualdades raciais às condições de origem. Por exemplo, as diferenças de escolaridade atual seriam reflexo da baixa escolarização dos negros quando da abolição da escravidão, que se reproduziram de geração em geração até nossos dias. Essas explicações são muito parciais. As desigualdades entre negros e brancos se devem, principalmente, a diferenças de oportunidades de ascensão social após a abolição e ao racismo dirigido aos negros (Hasenbalg, 1988; Silva, 1988; Jaccoud e Beghin, 2002). A “herança da pobreza” é condição necessária mas não suficiente para explicar a pobreza atual das famílias negras (Silva, 2000). A distinta mobilidade social, processo pelo qual pessoa de origens sociais/familiares diferentes é alocada em posições distintas na hierarquia social, é possível explicação para as desigualdades entre os grupos raciais. A mobilidade ocupacional é muito favorável aos indivíduos brancos. A hipótese, à qual os dados de Nelson do Valle e Silva (1988; 2000) dão suporte, é de que as desigualdades raciais brasileiras são produzidas em ciclos de desvantagens cumulativas, de funcionamento intergeracional. A mobilidade social e a aquisição de renda são dois elos desta corrente, que se completa com outras características socialmente relevantes, em primeiro plano

educação, e outras tais como saúde e moradia. São diversos fatores pelos quais as desvantagens no ciclo vital dos indivíduos negros se acumulam (Silva, 2000).

As explicações sobre as desigualdades educacionais trabalham com um gama ampla de fatores. Um primeiro fator explicativo é a diferença entre as escolas freqüentadas por negros e brancos, que Hasenbalg (1987) nomeou como diferença no recrutamento. As escolas de locais onde a população apresentava rendimentos mais baixos eram as que recebiam menor aporte de verbas. O custo-aluno variava de US\$ 28,5 no Nordeste rural a US\$ 197,2 no Sudeste urbano (Rosemberg, 1998, dados do Ministério da Educação de 1990), o que determinava que as escolas fossem não escolas para carentes, mas as próprias "escolas carentes". Os dados demográficos indicaram que os negros do estado de São Paulo freqüentavam, preferencialmente, a rede pública de ensino, cuja qualidade tende a ser inferior à da escola privada. Quando freqüentavam a rede privada, os negros ocupavam principalmente os cursos noturnos, que também apresentam tendência à qualidade inferior. Além disso, as escolas de 1º grau que freqüentavam tinham menor número de horas diárias de aula, fator que se sobrepunha a outras carências, como tamanho da escola e número de turnos. O fato de os negros estarem em maior proporção nas "escolas carentes" explicaria as desigualdades de aproveitamento dos grupos raciais. Escolas que atendiam alunos de classe média apresentaram, conforme dados de Dias (apud Hasenbalg, 1987), índice de sucesso entre 80 e 90%, e as que atendiam alunos pobres apresentaram um fracasso entre 60 e 70%. Alunos de classe média estudando em escolas pobres tiveram pior rendimento, e alunos pobres estudando em escolas de classe média tiveram melhor rendimento. As escolas de classe média foram designadas como lugares de "otimismo educacional", e que influencia os resultados positivos; as escolas para pobres, ao contrário, foram designadas locais da "ideologia da impotência" (Hasenbalg, 1987; Rosemberg, 1998; Telles, 2003, p. 238. Os dois últimos autores descrevem o fenômeno com o conceito de profecia auto-realizadora). Os alunos negros apresentam a tendência de freqüentar escolas onde reina a "ideologia da impotência". Assim, a seletividade é iniciada pelo recrutamento do alunado negro para essas escolas.

Outra pista para a discriminação imputada aos alunos negros é a segregação espacial (Rosemberg, 1998; Telles, 2003). É plausível a hipótese de que as famílias negras de melhor nível socioeconômico tendem a ocupar espaços destinados a camadas mais baixas da população, para diminuir as possibilidades de serem discriminadas, embora faltem dados mais concludentes sobre a distribuição espacial e a utilização dos equipamentos escolares (Rosemberg, 1998).

Correlatas a estas, estão as estratégias utilizadas por famílias de negros para a socialização de seus filhos. Membros da classe média negra, por vezes, retardam as experiências de enfrentamento de discriminação racial, protegendo as crianças antes de sua entrada na escola. Esta passa a ser o *locus* das primeiras situações de conflitos raciais, e podem criar nestas crianças

reações ambíguas em relação à escola, que é local de discriminação e ao mesmo tempo possibilidade de ascensão social (Barbosa, apud Rosemberg, 1998).

O preconceito educacional dentro das escolas foi explicação para as desigualdades, fornecida por estudos diversos, tanto os anteriormente relatados, que analisaram macro dados, quanto os que analisaram questões no interior da escola. As relações raciais nas escolas continuam pautadas, por vezes de forma aberta, pela imputação aos negros de impossibilidades intelectuais, por hostilidades, por desqualificação da identidade racial (Gonçalves, 1987; Figueira, 1990; Pinto, 1993). O uso de ofensas raciais entre os pares foi, em um contexto de educação infantil, freqüente (Cavalleiro, 1999). Em escolas determinadas, professores apresentaram uma visão predominantemente estereotipada a respeito dos alunos, dificuldade em lidar com a heterogeneidade de raça e de classe e reforço da crença de que os alunos pobres e negros não são educáveis (Hasenbalg, 1987). Os brancos em geral não reconhecem como iguais (portanto discriminam) negros que ascenderam racialmente, e o mesmo pode ocorrer na escola (Rosemberg, 1998), com a população negra sendo nivelada pelo critério racial. A pertença racial nivelaria as possibilidades de acesso, permanência e sucesso nas redes de ensino.

Por vezes as discriminações podem se manifestar de formas mais indiretas ou sutis. Um estudo em escola de educação infantil revelou que professores mantinham maior proximidade física com alunos brancos, mais elogiados que as crianças negras, e que ignoravam atos discriminatórios entre os alunos (Cavalleiro, 1999).

Outra forma de manifestação não-direta de discriminação é a centralidade dos currículos em perspectiva eurocêntrica (simbólico), que valoriza os aspectos de origem e influência da Europa, tomada como *locus* da civilização. Paralelamente, os legados de outras origens são desconsiderados e/ou desvalorizados. O movimento negro e pesquisadores negros mantêm como uma de suas reivindicações no campo da educação o ensino de história e cultura afro-brasileiras como forma de adequar o tratamento do patrimônio cultural negro nos currículos, e de dar visibilidade ao negro na sociedade brasileira “Em uma análise sobre as manifestações da discriminação racial, na escola, é preciso que se atente não só para o que se transmite, mas para o que se impede de transmitir” (Gonçalves, 1988, p. 61). Uma questão importante, portanto, para a compreensão do racismo na escola brasileira é o **silêncio** (Gonçalves, 1987). Tanto sobre a particularidade cultural da população negra, quanto sobre os processos de discriminação, o silêncio atua como mecanismo que permite ocultar as desigualdades.

A invisibilização do negro, a difusão de um imaginário negativo em relação ao negro e dos significados positivos em relação aos brancos é estratégia de discurso racista observada como forma de discriminação no interior das escolas, via livros didáticos e literatura infanto-juvenil (Pinto, 1993; Rosemberg 1998, Telles, 2003), atuante também em diversos espaços sociais, notadamente

nos meios midiáticos. Passemos à discussão de resultados de pesquisas sobre o discurso racista no Brasil, o que se articula diretamente aos objetivos desta tese.

Desigualdades raciais no plano simbólico

O discurso é atuante para a produção e reprodução de desigualdades raciais. As pesquisas brasileiras estiveram atentas à desigualdade racial no plano simbólico, desde a década de 1950. Os estudos de Moreira Leite (apud Rosemberg, Bazilli e Silva, 2003) e de Bazanela (apud Rosemberg, Bazilli e Silva, 2003), sobre relações raciais em livros didáticos, apontaram que a discriminação raramente se apresentava de forma explícita. A hierarquia entre brancos e negros se apresentava em formas implícitas, particularmente pela correlação desses com posições de desvalorização social.

Com a retomada das pesquisas sobre desigualdades raciais, observamos uma série de investigações sobre racismo discursivo em diferentes meios: literatura, literatura infanto-juvenil, livros didáticos, televisão, cinema, jornais, publicidade, teatro². Em função das limitações desse artigo trabalharemos com a síntese de resultados relativos aos meios discursivos mais presentes na escola: livros didáticos e literatura infanto-juvenil.

Na literatura infanto-juvenil publicada entre 1955 e 1975, observou-se a sub-representação de personagens negros, em textos e ilustrações; a estereotipia na ilustração de personagens negros; a correlação de personagens negros com profissões socialmente desvalorizadas; a menor elaboração de personagens negros, com altas taxas de indeterminação de origem geográfica, religião, situação familiar e conjugal; a associação, pela cor, com maldade, tragédia, sujeira; a associação do ser negro com castigo e com feiúra; a associação com personagens antropomorfizados (Rosemberg, 1985). A conclusão foi de que a literatura infanto-juvenil apresentava constantemente a discriminação contra não-brancos, tanto de forma aberta quanto latente, porém sem a valorização de um discurso claramente preconceituoso (Rosemberg, 1985). Outra crítica do estudo foi ao fato de as políticas públicas de financiamento não se preocuparem com o conteúdo dos livros, pois co-edições do Instituto Nacional do Livro/INL apresentaram os mesmos problemas que as outras obras.

Em pesquisa que buscou atualizar os dados do estudo referido, trabalhando com livros editados no período imediatamente posterior, entre 1975 e 1995, as mudanças encontradas foram bastante tênues (Bazilli, 1999). Atenuou-se a diferença de frequência de personagens brancas e não-brancas e observou-se ligeiro aumento de personagens pretos exercendo profissão de tipo superior (Bazilli, 1999). Mas as tendências gerais de privilégio aos personagens brancos se mantiveram: personagens negros sub-representados; com posição menos destacada nas tramas; exercendo profissões menos valorizadas. A conclusão do estudo sobre a literatura infanto-juvenil publicada

² Para uma discussão mais detalhada ver SILVA, Paulo Vinicius B. *Racismo discursivo na mídia: pesquisas brasileiras e movimentação social*. Trabalho apresentado na XXVIII reunião anual da ANPED, Caxambu, 2005. Disponível na web no endereço <http://www.anped.org.br/28/textos/gt21/gt21896int.rtf>

entre 1975 e 1995 (Bazilli, 1999) pode ser repetida em relação a do estudo sobre as publicações de 1955 a 1975:

Dentre as formas latentes de discriminação contra o não-branco, talvez seja a negação de seu direito à existência humana – ao ser – a mais constante: é o branco o representante da espécie. Por esta sua condição, seus atributos são tidos como universais. A branquidade é a condição normal e neutra da humanidade: os não-brancos constituem exceção (Rosemberg, 1985, p. 81).

Embora alguns personagens negros tenham sido alçados à categoria de protagonistas, a condição *naturalizada* dos brancos e a subordinação dos negros a estes se manteve (Bazilli, 1999, p. 104). Exemplo é uma obra de literatura infantil premiada na década de 1980, que elegeu como protagonistas uma menina negra e sua família. A análise da trama (Negrão e Pinto, 1990) revelou papéis sociais estereotipados atribuídos aos membros da família da protagonista, e formas de tratamento que a colocavam na situação de “outro”. A coerência na caracterização dos personagens negros, de forma estereotipada e preconceituosa, é tomada como fruto da focalização da criança branca como público (Negrão e Pinto, 1990). “A discriminação racial [...] se faz presente na própria definição deste gênero de literatura, na medida em que o cotidiano e a experiência da criança negra estão alijados do ato de criação dos personagens e do enredo desta literatura” (Negrão, 1987, p. 87).

Uma possível interpretação explicativa seria a dificuldade dos autores (também de ilustradores, revisores, etc., isto é, as equipes de produção), predominantemente brancos, de construir textos em que a sua própria condição racial não seja naturalizada. No caso da produção literária adulta, Brookshaw (1983) e Proença Filho (1997, 2004) discutem como, muitas vezes, autores “bem intencionados” revelam em seus textos a tensão entre o avançar e o manter estereótipos, e como a literatura negra (na dupla acepção que a definimos anteriormente) representou a possibilidade de ultrapassagem da discriminação. Na literatura infanto-juvenil, escritoras brancas assumiram, com a laicização da produção após a década de 1980, uma nova estética, com a presença de novas temáticas, inclusive a sexualidade (Piza, 1995). Os estereótipos de “mulata sensual”, até então restritos à literatura adulta, passaram a ter lugar na literatura infanto-juvenil. “Algumas personagens, hoje, continuam empregadas domésticas, mas com o dom de misturar no mesmo prato da sexualidade a nutrição e a sedução” (Piza, 1995, p. 12). As escritoras brancas, na complexa interação entre as múltiplas subordinações atuantes na sociedade, avançaram contra a subordinação de gênero se apoiando na subordinação de raça. Para Piza (1995, p. 129-130), as autoras foram prisioneiras de determinações que pesaram sobre elas, particularmente as raciais.

No que se refere a livros didáticos, observa-se uma diversidade um pouco maior de pesquisas. Sintetizamos os resultados dos estudos mais recentes.

Modificações observadas podem ser tratadas como indício de assimilação, no pólo de produção, de algumas críticas do movimento negro e dos estudos realizados nas décadas anteriores.

Triumpho (1987) relatou que algumas editoras de São Paulo passaram a contratar consultorias de agentes do movimento negro para o desenvolvimento de seus produtos. A avaliação da FAE (Brasil/FAE, 1993) incorporou e divulgou entre os produtores alguns aspectos das pesquisas, particularmente a ausência de personagens negros e a associação com posição social desvalorizada. Beisiegel (2001) observou a assimilação de maior cuidado com as ilustrações.

Quadro 1 - Síntese de resultados de pesquisas sobre o negro em livros didáticos brasileiros

- **Personagem branco como representante da espécie**, muito mais freqüente nas ilustrações, representado em quase a totalidade de posições de destaque e ilustrações de capas (Pinto, 1987; Ana Célia Silva, 1988; Brasil/FAE, 1994; Paulo Silva, 2005); personagem negro menos elaborado, prioritariamente identificado pela raça, ao passo que o branco, por nome próprio, atributos familiares e origens de nacionalidade (Pinto, 1987; Ana Celia Silva 1988; Cruz, 2000; Paulo Silva, 2005).
- **Personagens negros apareceram menos freqüentemente em contexto familiar** (Pinto, 1987; Ana Célia Silva, 1988, 2001; Brasil/FAE, 1994; Paulo Silva, 2005). Quando apresentada, a família foi invariavelmente pobre (Triumpho, 1987). Os papéis familiares foram omitidos ou menos numerosos (Ana Célia Silva, 1988; Paulo Silva, 2005).
- **Personagens negros desempenharam um número limitado de atividades profissionais, em geral as de menor prestígio e poder** (Pinto, 1987; Ana Célia Silva, 1988; Brasil/FAE, 1994). Representação majoritária dos negros executando trabalhos braçais (Cruz, 2000). Tendência à diversificação de papéis e funções profissionais dos negros e representação dos mesmos com poder aquisitivo (Ana Célia Silva, 2001).
- Tratamento estético das ilustrações apresentou o **negro com traços grotescos e estereotipados** (Pinto, 1981, 1987; Ana Célia Silva, 1988; Marco Oliveira, 2000). Ana Célia Silva, ao contrário (2001), encontrou representação positiva de características fenotípicas de personagens negros. Paulo Silva (2005) observou que as características fenotípicas positivas foram apresentadas mas em situações sociais estereotipadas, particularmente relacionadas à pobreza e necessidade de assistência social.
- **Tentativas de romper com a associação do negro com a figura de escravo produziram associações com personagens estereotipados/folclóricos** (Cruz, 2000).
- **Negros prevalentemente como personagens sem possibilidade de atuação na narrativa, em posição coadjuvante ou como objeto da ação do outro**, em contraponto com os personagens brancos, com maiores possibilidades de atuação e autonomia. (Pinto, 1981, 1987; Chinellato, 1996; Cruz, 2000).
- As crônicas mais freqüentes em textos didáticos apresentaram os **personagens negros pobres ou miseráveis, que desempenham os papéis sociais estereotipados ou estigmatizados** (Chinellato, 1996). Por outro lado, **as narrativas das crônicas desvelaram a existência do preconceito e o utilizaram para expor ao ridículo os agentes preconceituosos** (Chinellato, 1996).
- Discursos das crônicas transcritas em livros didáticos apresentaram as **concepções preconceituosas compartilhadas**, ou “introjetadas”, **pelos personagens negros** (Chinellato, 1996).
- **Contexto sócio-cultural do negro omitido** nos livros analisados, nos quais prevaleceram os valores da cultura européia (Triumpho, 1987; Ana Célia Silva, 1988, 2001; Chinellato, 1996; Marco Oliveira, 2000). Predominância de perspectiva eurocêntrica de história (Triumpho, 1987; Negrão, 1988; Marco Oliveira, 2000). A complexidade das culturas africanas não foi abordada (Pinto, 1999).
- **Ênfase na representação do negro escravo, vincunlado-o a uma passagem daquela condição à de marginal contemporâneo** (Marco Oliveira, 2000), **associando o trabalho livre e o progresso do país aos brancos** (Cruz, 2000). No que se refere à resistência negra, enfatizaram-se manifestações individuais em lugar de coletivas. Afirmções restritivas e abordagens simplificadoras sobre cultura e história afro-brasileira (Marco Oliveira, 2000; Cruz, 2000; Pinto. 1999).
- Livros didáticos mantiveram **a população negra confinada a determinadas temáticas que reafirmam o lugar social ao qual ela está limitada** (Marco Oliveira, 2000; Pinto, 1999; Cruz, 2000; Paulo Silva, 2005).

Fonte: adaptado de Paulo Silva (2005).

Observamos nos resultados das pesquisas que as modificações foram pontuais, e não significam a ausência de discurso racista centrado numa branquitude normativa. Os resultados das pesquisas realizadas em fins da década passada (Pinto, 1999; Marco Oliveira, 2000; Cruz 2000; Ana

Silva, 2001) são unânimes na apreensão de certas mudanças no discurso sobre o negro, nos livros didáticos publicados na década de 1990. Mas tais modificações não significaram um tratamento adequado da questão racial, ou ausência de discurso racista (Chinellato, 1996; Pinto, 1999; Marco Oliveira, 2000; Cruz, 2000; Paulo Silva, 2005).

A análise do contexto de produção e a análise formal permitiram afirmar que, a despeito de toda a movimentação no campo de produção dos livros didáticos e das avaliações promovidas pelo Ministério da Educação, o livro didático continuou produzindo e veiculando discurso racista (Paulo Silva, 2005). A análise diacrônica permitiu observar, nos livros publicados após as avaliações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), incremento no número de personagens negros, em pequena escala nos textos, em escala um pouco maior nas ilustrações destes textos e, nas ilustrações das capas, em maior amplitude. O aumento observado, no entanto, não significa tratamento igualitário de personagens negros e brancos ou ausência de discurso racista nas ilustrações. As ilustrações dos livros didáticos mantiveram a desigualdade nas proporções de personagens brancas e negras; tenderam à *diferenciação* do negro, ilustrado particularmente em situações de miséria social; mantiveram a *naturalização* da condição do branco como representante da espécie, estabelecendo contextos de valorização do branco e propondo interlocução com leitores brancos. Os livros didáticos de Língua Portuguesa continuaram produzindo e veiculando discurso que trata o branco como representante da espécie e situa o personagem negro como *out-group*, mantendo-o circunscrito a determinadas temáticas e espaços sociais.

A análise diacrônica nos permitiu apreender mudanças e permanências no discurso racista. Classificaríamos as mudanças como “epidérmicas”, no sentido de que a forma de produção dos livros didáticos, no Brasil contemporâneo, determina grandes limites às possibilidades de mudança. Os livros didáticos de Língua Portuguesa brasileiros são organizados por meio, principalmente, da compilação de textos de outros meios, particularmente da literatura infanto-juvenil, da literatura e da mídia escrita. Podemos inferir que o impacto limitado dos movimentos sociais e da movimentação social em torno ao livro didático tem enfrentado esse condicionante. Mudanças de maior amplitude envolveriam ações multifacetadas, envolvendo pluralidade de setores dos movimentos sociais e atingindo multiplicidade de áreas de produção midiática e de empresas. Poderíamos pensar em modificações nos critérios de seleção dos textos compilados para compor os livros didáticos. Textos e autores com objetivos de expressar ou problematizar a alteridade e singularidade do negro brasileiro, ou outras concepções sobre relações raciais no Brasil, tiveram presença quase nula nos livros que analisamos. Uma proposta seria buscar modificações nos processos de escolha, incluindo, ao máximo, textos de literatura negra, isto é, unidades de leitura voltadas à afirmação da cultura afro-brasileira, à busca de um “eu-enunciador” negro (BERND,

1988) e à discussão dos problemas do negro na sociedade brasileira, mas carecemos de estudos e reflexões sistematizados sobre esta produção para crianças ou escolas.

Referências

BAZILLI, Chirley. *Discriminação contra personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

BEISIEGEL, Celso. *Cultura e Democracia*. Rio de Janeiro: Edições Fundo Nacional de Cultura, 2001.

BERND, Zilá. Negro, de personagem a autor. *Anais IV da Bienal Nestlé de Literatura*. São Paulo: 1988, p. 25-28.

BRASIL/Fundação de Assistência ao Estudante-FAE. *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos*. Brasília: FAE, 1994.

BROOKSHAW, David. *Raça e cor na literatura brasileira*. Tradução de Marta Kirst. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. Série Novas Perspectivas.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação na escola. In: LIMA, Ivan C.; ROMÃO, Jeruse e SILVEIRA, Sônia M. (orgs.) *Os negros e a escola brasileira*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1999, p. 47-60. Série Pensamento Negro em Educação, Nº 6.

CHINELLATO, Thais M. *Crônica e ideologia – contribuições para leituras possíveis*. Tese (Doutorado em Lingüística) Universidade de São Paulo, 1996.

CRUZ, Mariléia dos S. *A história da disciplina Estudos Sociais a partir de representações sobre o negro no livro didático (período 1981-2000)*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, 2000.

FIGUEIRA, Vera M. O preconceito racial na escola. In: *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n.18, p. 63-72, 1990.

GONÇALVES, Luiz A. O. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 27-29, nov. 1987.

_____. A discriminação racial na escola. In: MELO, Regina L. C e COELHO, Rita C. F. (orgs.) *Educação e discriminação dos negros*. Belo Horizonte: IRHJP, 1988, p. 59-63.

GUIMARÃES, Antonio S. A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002

HASENBALG, Carlos A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 63, p. 24-29, 1987.

_____. As imagens do negro na publicidade. In: HANSELBAG, Carlos e SILVA, Nelson do Valle. *Estrutura Social, Mobilidade e Raça*. Rio de Janeiro, Vértice, 1988. P. 183-188.

HASENBALG, Carlos A. e SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, n. 18, p. 73-91, 1990.

JACCOUD, Luciana de Barros e BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: IPEA, 2002.

NEGRÃO, Esmeralda V. A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 86-87, nov. 1987.

NEGRÃO, Esmeralda V. e PINTO, Regina P. *De olho no preconceito: um guia para professores sobre racismo em livros para crianças*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/FCC – Departamento de Políticas Educacionais/DPE, 1990.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. *O negro no ensino de história: temas e representações*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, 2000.

PINTO, Regina P. A representação do negro em livros didáticos de leitura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 88-92, nov. 1987.

_____. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. In: *Cadernos de Pesquisas*, São Paulo, n. 86, p. 25-38, ago. 1993.

PIZA, Edith S. P. *O caminho das águas: estereótipo de personagens femininas negras na obra para jovens de escritoras brancas*. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Pontifícia Universidade de São Paulo, 1995.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. In: *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Dossiê Negro Brasileiro Negro. Rio de Janeiro, n. 25, p. 159-177, 1997.

_____. A trajetória do negro na literatura brasileira. In: *Estudos Avançados*, São Paulo, vol. 18, n. 50, p. 161-193, abril, 2004.

ROSEMBERG, Fulvia. *Literatura Infantil e Ideologia*. São Paulo, Global, 1985.

_____. Raça e desigualdade educacional no Brasil. p.73- 91. In: AQUINO, Julio G.(coord.) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

_____. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*. n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

_____. Educação infantil, gênero e raça. In: GUIMARÃES, Antônio S. e HUNTLEY, Lynn (orgs.) *Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 127-264.

ROSEMBERG, Fulvia; BAZILLI, Chirlei, SILVA, Paulo Vinicius B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 29, n. 1, p. 125-146, jan.-jun. 2003.

SILVA, Ana Célia da. *O estereótipo e o preconceito em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de primeiro Grau, nível I*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia, 1988.

_____. *As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia, 2001a.

SILVA, Nelson do Valle. Cor e o processo de realização sócio-econômica. In: HASENBALG, Carlos e SILVA, Nelson do V. (orgs.) *Estrutura social, mobilidade e raça*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988, p. 144-163.

_____. Extensão e natureza das desigualdades raciais no Brasil. In: GUIMARÃES, Antonio S. A; HUNTLEY, Lynn (orgs.) *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 33-51.

SILVA, Paulo Vinicius B. *Racismo discursivo na mídia: pesquisas brasileiras e movimentação social*. Trabalho apresentado na XXVIII reunião anual da ANPED, Caxambu, 2005. Disponível na web no endereço <http://www.anped.org.br/28/textos/gt21/gt21896int.rtf>

Silva, Paulo Vinicius B. *Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa*. Tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

TELLES, Edward E. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Tradução de Nadjeda Rodrigues Marques e Camila Olsen, Rio de Janeiro: Relumé Dumará/Fundação Ford, 2003.

TRIUMPHO, Vera R. S. O negro no livro didático e a prática dos agentes de pastoral negros. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, p. 93-95, nov. 1987.