



LIVRO DIDÁTICO: REFLEXÕES ENVOLVENDO AUTORIA, CONTEÚDO E TEORIA

TEXTBOOK: REFLEXIONS INVOLVING AUTHORSHIP, CONTENT AND THEORY

Neide Almeida Fiori¹

RESUMO: O estudo trata da imagem estereotipada que historicamente tem cercado o autor de livro didático, aponta como esta vem se modificando e refere diferentes circunstâncias que têm levado professores a assumirem a responsabilidade de escrever manuais escolares. Evidencia, ainda, a partir do conceito de livro didático proposto por Décio Gatti, uma literatura multifacetada em termos de perspectivas de análise, situações que serão relacionadas com o pensamento de François Dubet. Aborda as recentes formas de elaboração dos manuais escolares bastante ligadas com as novas tecnologias editoriais e discorre, à luz da Lei n.9.610 de 1998, sobre os direitos e responsabilidades dos autores de manuais escolares quanto ao uso de imagens fotográficas. Salienta a importância dessas contribuições passíveis, segundo Boris Kossoy, de serem consideradas como documentos históricos oriundos de fontes interdisciplinares e assim envolvendo vários campos do conhecimento. Enfoca o movimento militar de caráter autoritário que geriu os destinos do Brasil de 1964 a 1985, influenciando nos rumos da educação e na posição dos autores. Nesse contexto, o Decreto-lei de n. 477 de 1969 atua no sentido de cerceamento da liberdade e de controle do pensamento, repercutindo nos livros didáticos. Em relação ao conteúdo dos manuais escolares, relacionados com situações étnico-raciais trata da “tese do branqueamento”, que tem implícita a idéia de superioridade da raça branca, e da tese da “democracia racial” brasileira, referindo-se a momento histórico posterior.

PALAVRAS-CHAVE: livro didático, autoria, teoria do branqueamento, democracia racial.

ABSTRACT: This study deals with the stereotypical image that, historically speaking, has been associated with the textbook author. It looks at how this image has come to change, and identifies the different circumstances that have led to teachers assuming responsibility for the writing of school textbooks. Furthermore, using the textbook concept proposed by Décio Gatti, it clearly shows textbook writing to be a multifaceted literature, in terms of perspectives of analysis, positions that will be related to François Dubet’s thinking. It addresses recent forms in the writing of school textbooks that embrace new editorial technology and considers the rights and responsibilities of textbook authors with regard to the use of photographic images, in light of 1998’s Law number 9.610. It places emphasis on how important it is that these passive contributions be considered, according to Boris Kossoy, as historical documents derived from interdisciplinary sources and, as such, involving various fields of knowledge. It focuses on the military movement as an authoritarian force which guided Brazil’s destiny from 1964 to 1985 and which influenced the direction education took and the position of the authors. In this context, decree law number 477 of 1969 acted as a kind of restriction of freedom and as thought control, which was reflected in textbooks. In how it affected textbook content, related to racial and ethnic

¹ Socióloga, analisa temáticas educacionais. Desenvolveu sua vida acadêmica na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e atualmente desenvolve atividades de pesquisa e leciona na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Coordena o projeto de pesquisa “Educação para a cidadania global: parceiras Brasil- Cabo Verde” no âmbito do Programa PROÁFRICA. Pesquisadora do CNPq. E-mail: neideafiori@hotmail.com ; neide.fiori@pq.cnpq.br



matters in the form of the “race whitening thesis” with its implicit idea of white superiority, and the Brazilian “racial democracy” thesis, in reference to the historical moment to come.

KEYWORDS: textbook, authorship, race whitening theory, racial democracy.

Esclarecendo

A imagem do autor de livro didático, sob a perspectiva do mundo simbólico, costuma apresentar-se como uma representação estereotipada, isto é, “não diferenciada, muitas vezes errônea e outras privada de qualquer verdade, adquirida indirectamente e que resiste à experiência” – mantém-se no tempo (PITÉ, 1997, p.51).

Os passos iniciais como autor de manuais escolares, mais vezes do que usualmente se pensa, surge ao acaso das circunstâncias. Isso ocorreu também com a autora do presente texto, ao receber convite de editora especializada em publicações pedagógicas para escrever sobre história e cultura de Santa Catarina – um livro didático regional – destinado a alunos do 4.º ou 5.º ano do Ensino Fundamental.² A proposta teve um tom de inesperado pelo fato de ser dirigida a alguém com formação em sociologia – mestrado e doutorado –, embora sempre tivesse as temáticas educacionais como objeto de pesquisa. O convite foi aceito, contando com a participação de Ivone Regina Lunardon (co-autora, implicitamente incluída em todas as afirmativas referentes à autoria da obra).

Logo a seguir iniciou-se a elaboração dos manuais escolares **Santa Catarina de todas as gentes: história e cultura** – Livro Didático e Manual do Professor. Ambos, na época oportuna, vieram a ser aprovados pelo MEC e integram o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – anos 2007 e 2010. O presente estudo oferece ao debate ideias relacionadas à elaboração da 1ª edição, ocasião em que os desafios se apresentaram de forma mais contundente. Com essas considerações, todavia, não se quer apontar que, no presente texto, essas bibliografias escolares centralizarão as análises. Essa produção, nos momentos em que estiver presente, desfrutará apenas de uma posição complementar ou ilustrativa.

Saliente-se, ainda, que este estudo apresenta uma forma de exposição de pensamento que entendo bastante próxima das contribuições de François Dubet (ainda veremos), que propõe uma ótica intelectual capaz de possibilitar ao pesquisador o endosso de diversas perspectivas de análise. Essa ampliação analítica, todavia, vai gerar, por vezes, impossibilidades (operacionais) de maior aprofundamento dos assuntos tratados. Dessa forma, as reflexões e ideias do presente texto devem ser

² Na primeira edição do livro figura como destinado à 3.ª série; na segunda edição foi classificado para 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental.



percebidas menos como constatações e mais como hipóteses de trabalho – explicações/descrições provisórias dos fenômenos em pauta.

Manuais escolares e sociologia da experiência

Ao tratar de bibliografia escolar, parece oportuno inicialmente indagar: o que se entende por “livro didático”? Gatti Júnior, a partir da posição de diversos escritores que se ocuparam em analisar o tema, afirma que a expressão refere-se a

material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação; materiais caracterizados pela seriação dos conteúdos; mercadoria; depositário de conteúdos educacionais; instrumento pedagógico; portador de um sistema de valores; suportes na formação de uma História Nacional; fontes de registros de experiências e de relações pedagógicas ligados a políticas pedagógicas da época; e ainda como materiais reveladores de ângulos do cotidiano escolar e do fazer-se da cultura nacional. (GATTI JR, 2004, p.34-35)

Gatti logo continua afirmando: "Este aparente emaranhado é, na verdade, uma amostra da complexidade que a análise deste objeto comporta, pois o livro didático é simultaneamente um pouco de tudo isto e, nesse sentido, cada ângulo de observação permite o desenvolvimento do olhar histórico" (GATTI JR, 2004, p.35). Essa frase, no meu entendimento, pode ser relacionada com o pensamento de François Dubet, que possibilita aporte a um leque de posturas analíticas; apoio teórico a reflexões multifacetadas como as que caracterizam os manuais escolares.

A contribuição de Dubet, mesmo recente, já é considerada relevante - e com esta afirmativa não se pretende que esteja isenta de críticas. Pensamento inovador, especialmente para quem antes seguira bem de perto da sociologia de Alain Touraine que, ao ter como objeto de análise “a produção da sociedade por si própria”,³ reivindicava para si uma dimensão construtivista. Uma orientação submetida a uma visão histórica evolucionista e até mesmo profética (nesse sentido, bastante semelhante a Marx), entendendo as sociedades como caracterizadas por um conflito social centralizado, sucedendo-se os tipos - sociedades industriais, substituídas por sociedades pós-industriais. No decorrer do tempo, François Dubet afastou-se desse tom de "descoberta do futuro" e buscou desenvolver posturas mais analíticas que se entende expressas na denominação **Sociologie de l'expérience** (1994).

Nessa linha de pensamento, o conceito de sistema social é entendido como uma pluralidade de agentes em interação, esfacelando-se a tradicional visão de unidade atribuída a esse conceito. Essa

³ Cf. **Production de la société**. Paris: Le Livre de Poche, 1993 (1^{re} éd. 1973).



interpretação de unidade apelava para o endosso de uma única lógica de ação (por exemplo, a lógica do marxismo). Com Dubet, o termo sistema passa a ser visto como apresentando várias dimensões, o que permite ao sistema social ser campo sob diversas lógicas de ação - Dubet aponta três lógicas de ação: a integração, a estratégia e a subjectivação, que não cabe aqui aprofundar.

Pode-se perguntar: o que poderá ter tudo isso a ver com livros didáticos? Esse entendimento de sistema social como multifacetado e campo de diversas lógicas de ação, que são movimentadas pelos atores sociais, ajusta-se aos manuais escolares que se ocupam com história e cultura, fundamentalmente obras interdisciplinares. Nestes, os conteúdos passam por diversos campos de conhecimento revelando (de forma expressa ou tácita) as lógicas de ação que existem na realidade social, nos diversos períodos históricos, e que exigem diversificadas lógicas de análise segundo o proposto por Dubet. O processo da escravidão liderado pela Europa a partir do século XVI pode ser analisado pela perspectiva da *dominação* (o ato legal de escravizar) e/ou sob o ângulo de *emancipação* (abolição legal da escravatura). Somente para completar um pouco essa ilustração, os conceitos de *dominação* e de *emancipação* são fundamentais na teoria crítica da sociedade que salienta a importância da cultura na vida social e que tem suas raízes na chamada Escola de Frankfurt:

Ao nos chamar a atenção para o papel constituidor da cultura, a Escola de Frankfurt - numa de suas fases e através de alguns de seus pensadores - nos permitiu pensar nas muitas formas (culturais e simbólicas) pelas quais uma sociedade altamente administrada vem a controlar seus membros para propósitos de dominação. É exatamente essa preocupação com as formas culturais que está hoje no centro da análise educacional crítica (SILVA, 1995, p.9)

Com essas considerações se pretende apontar que a elaboração de um livro escolar, na aparente simplicidade de sua estrutura e de seus conteúdos, têm possibilidades de se apoiar em reflexões teóricas relevantes que usualmente, no livro destinado ao aluno, ficam na discreta posição de *plano de fundo*; e que por vezes (ou muitas vezes) são tratadas de uma forma mais clara/explicita, no livro destinado ao professor. De qualquer forma, referencial teórico e manual escolar não são campos incompatíveis.

Manuais escolares como sistema cultural

Durante muito tempo, a realidade social foi descrita e analisada em termos políticos como o *rei* e a *nação*, a *paz* e a *guerra*, o *povo* e a *revolução*, o *poder* e o *Estado*. Com o capitalismo e a revolução industrial, esse paradigma político foi substituído um paradigma econômico-social que se referia a



classes sociais e riqueza, sindicatos e greves, burguesia e proletariado. Mas também as categorias “sociais” não conseguem mais explicar satisfatoriamente grande parte de nossa experiência, assim precisamos de “*novo paradigma*, pois não podemos voltar ao paradigma político, sobretudo porque os problemas *culturais* adquiriram tal importância que o pensamento social deve organizar-se ao redor deles.” (TOURAINÉ, 2007, p.9). Esses paradigmas culturais criam condições para e emergência do *sujeito* e mesmo para novos modelos/aspirações de justiça social.

Nos tempos em que vivemos, as pessoas estão a sentir-se como *sujeitos* - donos do seu destino, parâmetros de sua própria moralidade; o Estado e a igreja têm perdido rapidamente espaço como instituições norteadoras dos rumos individuais e sociais. Nesse contexto, a globalização tem estado cada vez mais presente, e Nancy Fraser, filósofa da área do direito e da política, aponta-a como um fator relevante na “crescente proeminência da cultura na ordem emergente” (2002, p.08). E continua afirmando ainda que é muito importante “o efeito dessa nova proeminência da cultura sobre a política - e, portanto, sobre as perspectivas de justiça social.” (FRASER, 2002, p.08).

Os grupos que lutam pelo respeito à “identidade” e “diferença” e as lutas pelo reconhecimento povoam os noticiários de jornais e os informes de televisão, exigindo justiça social. Trata-se de um novo tipo de justiça que se alicerça não apenas na distribuição de recursos; mais do que isso: clama-se por justiça no sentido cultural. Luta-se contra a discriminação racial ou de gênero e preconceitos de todos os tipos.

Um contexto dessa ordem, como não podia deixar de ser, gerou necessidades educacionais diferentes; uma educação mais preocupada com questões de contatos entre as culturas, de respeito às diferenças individuais e grupais, mais desejosa de colaborar para a criação (ou ampliação) de sociedades multiculturais. As indagações relacionadas com a temática cultural estão agora muito mais presentes do que anteriormente; e, voltando ao pensamento de Alain Touraine, as questões culturais adquiriram tal importância que o pensamento social deve organizar-se ao redor delas. Preocupações dessa ordem, presentes na área da Educação, desdobram-se e penetram no espaço dos manuais escolares.

Essas considerações, que nos remetem à bibliografia escolar, fazem lembrar o livro **Para uma navegação inversa: o discurso da identidade**, de Moisés de Lemos Martins. Este pesquisador da Universidade do Minho fez um estudo sobre a ideologização dos manuais escolares nos tempos do Estado Novo português (1933-1974). O tema tem como panorama político um governo de caráter ditatorial profundamente marcado pela figura do Presidente Antonio Salazar; a longa duração desse regime, mais de quatro décadas, deixou, em toda a vida portuguesa, fortes marcas ideológicas



TRAVESSIAS 07 ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

conhecidas como *salazarismo*. Em virtude do tema e contexto político que iria analisar, Lemos Martins começa suas considerações afirmando:

Correndo o risco de sermos esquemáticos em excesso e até mal compreendidos, diremos que a temática deste debate, "A ideologização dos manuais escolares durante o Estado Novo", nos colocou perante duas opções metodológicas distintas. Podíamos tentar desmontar, através dos manuais escolares, a ideologia salazarista. Mas podíamos, igualmente, numa atitude mais antropológica, encarar esses textos como um sistema cultural, como um sistema de símbolos em interacção. (MARTINS, 1996, p.79)

Esta foi a primeira “tentação” no sentido de primeiro impulso. E Lemos Martins continua discorrendo:

Desmontar a ideologia ia, portanto, obrigar-nos a desmontar, de seguida, a própria instituição escolar do Estado Novo. E a desmontagem do sistema educativo obrigaria a passar pela análise das políticas educativas e pelos momentos estruturantes do sistema educativo; obrigaria a passar também pela análise dos aspectos concretos da intervenção do Estado na educação (estudando, por exemplo, os despachos ministeriais) e ainda, pela análise do investimento estatal na educação; e finalmente, pela consideração dos agentes educativos: professores, pais, padres e catequistas.

Analisar os textos escolares em termos de ideologia reverteria, assim, a pensar o salazarismo em termos jurídicos-políticos. (MARTINS, 1996, p.81)

Lemos Martins, todavia, tendo palmilhado um caminho científico situado no cruzamento da semiótica, da hermenêutica e da sociologia, tomou uma decisão ousada de não tentar “a desmontagem ideológica” dos manuais escolares salazaristas. Enveredou por quais rumos? O que alicerçou a tomada de posição? O entendimento de que há uma outra forma de analisar os textos escolares:

Podemos encará-los como um sistema cultural, como um sistema de símbolos em interacção, o que quer dizer como uma rede ou uma teia de significações que se entrecruzam.

Encarar os textos escolares deste ponto de vista conduz-nos à identificação dos objectos discursivos como valores que exprimem crenças e sonhos. Estas crenças e estes sonhos integram um corpo simbólico, que ao mesmo tempo age sobre a vida real e a reflecte. Corpo simbólico, porque esquema transcendental, que define valores, que vão situar as itações e as práticas como transcendentais ao indivíduo, o simbólico organiza duravelmente a vida da comunidade e as relações dos indivíduos com a comunidade. É essa a sua função. (MARTINS, 1996, p.83)



TRAVESSIAS 07 ISSN 1982-5935
 revistatravessias@gmail.com

Enfim, manuais escolares (e outros escritos também) podem ser analisados como um sistema cultural, como um sistema de símbolos, e com isto não se quer sugerir serem imutáveis esses sistemas. Tudo isso, em nosso entender, aproxima Lemos Martins e Clifford Geertz.

Recorde-se que Geertz, em seu conhecido livro **A interpretação das culturas** (1989), afasta-se do conceito tradicional de Edward Tylor (elaborado em 1871, no alvorecer da ciência antropológica) que caracterizava a cultura como complexos de padrões de comportamento envolvendo costumes, usos, hábitos, tradições. Já nos tempos atuais, para Geertz a cultura pode ser definida como um sistema de signos e significados criados pelos grupos sociais; dessa forma, interpretar as culturas significa interpretar símbolos, mitos, ritos; daí a proximidade entre Lemos Martins e esse autor.

Possivelmente para alguns, o que vem sendo exposto corre o risco de parecer apenas uma digressão antropológica, que pouco (ou mesmo nada) teria a ver com a escola e com a realidade dos livros escolares. Essa perspectiva talvez sofra mudanças ao se entender que a cultura, na melhor lição dos tempos presentes, pode ser vista como “um conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento”. (GEERTZ, 1989, p.37). E por essa perspectiva, entre outras, aproxima-se do conceito de educação/socialização e de educação/escolarização, situações nas quais (especialmente na segunda referida) os manuais escolares desempenham importantes funções.

Livro escolar como objeto de cultura material

Nos últimos tempos têm sido enfocadas as transformações por que vem passando o livro didático como um objeto de cultura material. Mas enfoca-se também a própria posição do autor de livro didático, na sua relação com um produto que faz parte de um mercado editorial que tem à sua disposição um expressivo público escolar e situações bastante asseguradas pelo Estado, que compra e distribui livros pelas escolas públicas no caso do Brasil. A situação vem criando uma ordem de interesses que se amplia expressivamente, a ponto de estar até despertando a ambiciosa atenção de editoras estrangeiras.

No livro **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**, Décio Gatti Júnior analisa (tese de doutorado defendida em 1998) os resultados de uma tomada de depoimentos junto a autores de livros escolares, a partir dos quais,



foi possível apreender o movimento geral de passagem do autor individual à equipe técnica responsável. Fenômeno associado a diversas mudanças que ocorreram no processo de redação, edição, divulgação e distribuição dos livros didáticos, neste período [1970-1990], no Brasil. (GATTI JR., 2004, p. 35-136)

Um pouco mais tarde, Circe Maria Fernandes Bittencourt divulga, no ano de 2004, seu artigo “Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)” que focaliza também os autores de livros escolares e suas respectivas editoras. Agora percebe-se, segundo entendo, de forma mais detalhada e explícita, as acentuadas mudanças ocorridas nas relações entre autores de livros escolares e as editoras. Enfim, de acordo com Circe Bittencourt, criou-se uma situação que

conduz a transformações que afetam o papel do autor do livro escolar. Para agilizar a produção e criar padrões uniformes para o livro didático diluiu-se a figura do autor por intermédio da compra de textos de vários escritores, textos que se integram em um processo de adaptações nas mãos de técnicos especializados. Desse modo, não se pode mais identificar quem efetivamente escreveu o texto. A nova situação demonstra que o livro didático é uma mercadoria que gera lucros consideráveis para as editoras, mas que coloca a pergunta inevitável sobre a função do autor, entendido como o escritor do texto, e seus direitos de propriedade em relação à obra produzida. (BITTENCOURT, 2004, p. 447)

As afirmativas acima partem de autores cercados de toda respeitabilidade acadêmica interpreto que alicerçadas no conhecimento de ambos a respeito do panorama nacional brasileiro, no que diz respeito a produção dos livros didáticos, tenho o entendimento também de que se trata de uma generalização. Entretanto agora no campo de sociologia, a situação recorda o tipo ideal, conceito elaborado por Max Weber e que serve de apoio à elaboração de hipóteses. Nesse sentido, foi concebido como um instrumento metodológico para caracterizar a realidade, ampliando a sua integridade nos relatos de pesquisa, permitindo assim o estabelecimento de imputação casual (desvendamento de relações casuais). Na lição de Max Weber, a partir do tipo ideal não se pretende, reproduzir a realidade, mas dotar a descrição de mais amplos meios de expressão (MORAES; MAESTRO FILHO; DIAS, 2003). Por certo, muitos que escrevem manuais escolares não se ajudam a situações que fragmentam tão intensamente a figura do autor, endossado um diverso paradigma de relações autores/editores.

Voltando a enfocar, agora de forma mais direta, o papel do autor de manuais recorde-se que Circe Bittencourt interroga a respeito da função do autor, do escritor do texto didático, e dos direitos de propriedade em relação à obra produzida. Esse questionamento chama especialmente



a atenção por apresentar interpretações com potencialidade para afetar a posição, até no campo jurídico, daqueles que escrevem manuais escolares. No entanto esse assunto, segundo me parece, é apresentado mais como a *uma questão* no sentido de algo a examinar e a discutir. é nessa última posição que as ideias a seguir estão sendo aqui socializadas, como uma contribuição ao debate. O livro didático é uma literatura complexa. Por um lado, deve estar sensível ao movimento cultural da sociedade, e outro, necessita estar especialmente atento à questão legal.

O tema “o autor e os direitos de propriedade” está atualmente regulado pela Lei N° 9.610 de 19 de fevereiro de 1998 que considera os direitos autorais como bens móveis e altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos do autor e os que lhe são conexos. Não se pretende, todavia, aqui encaminhar a troca de ideias pelos rumos jurídicos em seu sentido mais estrito. O que se deseja apenas é chamar a atenção que essa “lei de direitos autorais” considera como “autor” - uma pessoa física criadora da obra literária, artística ou científica (art.11) garantindo-lhe direitos. Mas, como uma moeda que tem duas faces - direitos/deveres -, exige também que os autores respeitem, no caso de utilizá-las por certo, uma série obras intelectuais expressamente protegidas, o que requer/demanda especiais cuidados ao escrever. (OLIVEIRA; WILLINGTON, 2005).

Muitas obras intelectuais “protegidas pela lei” têm sido tradicionalmente utilizadas em livros didáticos como: os textos de obras literárias, artísticas ou científicas; as obras dramáticas e dramático - musicais; as composições musicais, tenham ou não letra; as obras audiovisuais, sonorizadas ou não, inclusive as cinematográficas; os projetos, esboços e obras plásticas concernentes à geografia, engenharia, topografia, arquitetura, paisagismo, cenografia e ciência; as adaptações, traduções e outras transformações de obras originais, apresentadas como criação intelectual nova; as coletâneas ou compilações, antologias, enciclopédias, dicionários, bases de dados e outras obras, que, por sua seleção, organização ou disposição de seu conteúdo, constituam uma criação intelectual; as obras fotográficas e aquelas produzidas por qualquer processo análogo ao da fotografia; as obras de desenho, pintura, gravura, escultura, litografia e arte cinética; as ilustrações, cartas geográficas e outras obras da mesma natureza, art. 7° (OLIVEIRA; WILLINGTON, 2005).

Em linhas gerais, é esse o universo de obras intelectuais às quais, como formas de apoio e de ilustração, usualmente recorrem os autores de livros escolares. No caso de ocorrer uma inadequada utilização legal desse universo, os autores por elas respondem perante as editoras



e/ou diante da ordem jurídica. Ou seja, as disposições referentes ao direito autoral implicam, quando não atendidas, em sanções civis aos infratores que podem assumir a forma de pagamento de indenizações. A legislação do direito autoral, enfim, fornece guarida protetora ao autor de livro escolar, mas igualmente protege outras obras intelectuais que apresentam o mesmo ou um diferente perfil.

Imagens fotográficas e documentos históricos

Deixando agora um pouco de lado o amplo universo dos desenhos as gravuras, das pinturas, das esculturas, enfocam-se as fotografias, sem dúvidas uma presença também constante nos manuais escolares.

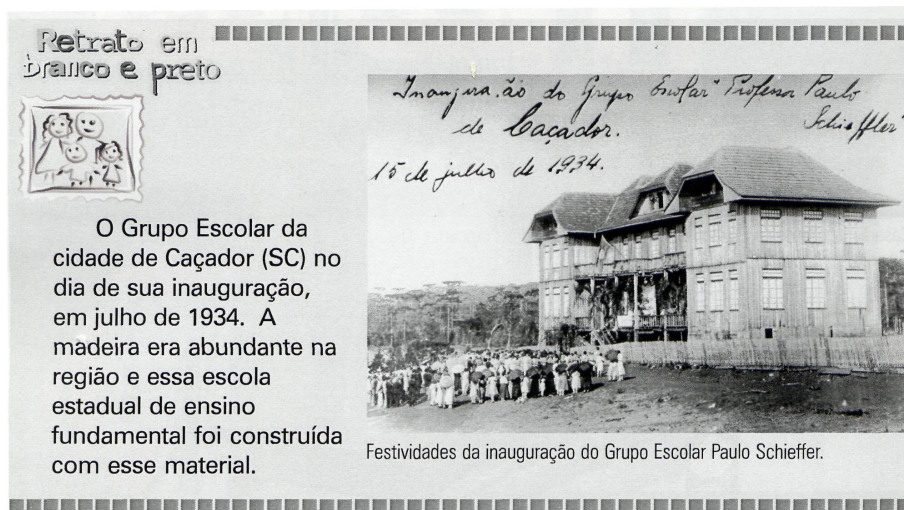
A lei de direitos autorais de 1998 disciplina especificamente o uso desse tipo de imagem, estabelecendo que o autor da obra fotográfica tem direito a reproduzi-la e colocá-la à venda (observadas as restrições à exposição, reprodução e venda de retratos), e sem prejuízo dos direitos de autor sobre a obra fotografada, quando situadas como artes plásticas protegidas. Estabelece, ainda, que a fotografia, quando utilizada por terceiros, deverá indicar, de forma legível, o nome do seu autor; e que é vedada a reprodução de obra fotográfica que não esteja em absoluta consonância com o original, salvo prévia autorização do autor, art. 79 (OLIVEIRA; WILLINGTON, 2005).

Essa postura de proteção legal à imagem fotográfica a entende como uma obra intelectual e determina algo com o que todos (ou a maioria) concordam como adequado: sempre indicar, de forma clara, o nome do autor da foto. Todavia, o seu atendimento vai exigir muitos cuidados pois, via de regra, em arquivos e outras fontes, é problemático encontrar devidamente esse registro especialmente quando se trata de fontes mais antigas. Um cuidado que valoriza o trabalho do fotógrafo e de todo desejável pelas relações que podem existir entre *imagem fotográfica e documento histórico*. Boris Kossoy em seu livro **Realidades e ficções na trama fotográfica** afirma:

Quaisquer que sejam os conteúdos das imagens devemos considerá-las sempre como fontes históricas de abrangência multidisciplinar. Fontes de informação decisivas para seu respectivo emprego nas diferentes vertentes de investigação histórica, além, obviamente, da própria história da fotografia. As imagens fotográficas, entretanto, não se esgotam em si mesmas, pelo contrário, elas são apenas o ponto de partida, a pista para tentarmos desvendar o passado. Elas nos mostram um fragmento selecionado da aparência das coisas, das pessoas, dos fatos, tal como foram (estética/ideologicamente) congelados num dado momento de sua existência/ocorrência. (KOSSOY, 2002, p.21)



O livro didático **Santa Catarina de todas as gentes** apresenta os ícones “Retrato em branco e preto” e “Colorindo o retrato”. Esses ícones, a seguir apresentados como ilustração, têm a finalidade de auxiliar o aluno no estabelecimento de relações entre as informações (conteúdos) e as atividades (metodologias). Dessa forma, almeja-se possibilitar a compreensão dos conceitos históricos (tempo, simultaneidade, anterioridade, permanência, ruptura, cultura, sujeito histórico, fazer histórico etc), a partir da disponibilização de diferentes linguagens (como obras de arte e fotografias); enfim, empregando vários outros tipos de documentos históricos.



(FIORI, 2004, p.230)

As fotografias antigas que representam lugares, paisagens, pessoas, costumes diferentes em diferentes tempos assumem, no contexto, a função de fonte histórica. Nesse sentido, as imagens que integram o “retrato em branco e preto” podem e devem ser aproveitadas pelo professor, nas atividades que objetivam a ampliação do conhecimento e o desenvolvimento das capacidades de análise e síntese dos alunos, por meio da observação, da reflexão sobre o *ontem* e o *hoje*, tendo em vista a compreensão do movimento histórico da sociedade.



Colorindo o retrato



No retrato em branco e preto está uma fotografia antiga. É uma escola de ensino fundamental. Observe a construção em geral e o material de que é feita. Observe também a localização e tudo o que está em torno da construção.

Pense agora sobre a sua escola e desenhe-a o melhor que você puder. Escreva dizendo de que material é construída, qual a localização (urbana, rural, litorânea) se tem ou não árvores próximas, etc. Pesquise também o ano em que foi construída.

(FIORI, 2004, p.230)

O ícone “colorindo o retrato”, pelos caminhos do processo comparativo, enfoca representações e informações referente às transformações que foram ocorrendo nas criações humanas através dos tempos (nos meios de transporte, nas atividades esportivas etc).

Uma incursão pela teoria do branqueamento

A análise de manuais escolares, sob os ângulos de *conteúdo* e *teoria*, permite centralizar o pensamento em algumas reflexões que envolvem relações sociais e que podem começar com uma pergunta que ao final do século XIX era apresentada com vigor: quem é realmente o “homem brasileiro”? Ora é branco, ora é negro, ora é índio, e basta essas formulações para que, segundo as teorias racistas então vigentes na Europa, tudo fosse derado inferiorizado. E estudiosos brasileiros como Nina Rodrigues, Euclides da Cunha e Sílvio Romero também concordavam com esse entendimento.

O racismo, tão em voga internacionalmente em fins do século XIX, tinha sua razão de ser, como salienta Leite [Dante Moreira Leite em **O caráter nacional brasileiro**] (p. 19)⁴, na medida em que, apresentando-se como justificativa para o domínio branco europeu sobre o restante das nações, eximia-o de qualquer conflito com ideais democráticos e liberais, já que a superioridade branca era de caráter biológico e fora cientificamente constatada. (MARQUES, 1994, p.33)

A esse conjunto de ideias faz-se necessário contrapor o clima nacionalista de meados da década de 1910 e do decorrer da década seguinte; começou como uma corrente de pensamento e logo adquirira a forma de movimento político-social congregando pessoas, instituições diversas em termos de natureza e posição ideológica. Esse nacionalismo tinha como tônica exaltar o país e desejava instituições que refletissem as peculiaridades do povo e da situação histórica; nesse

⁴ Refere-se ao livro de Dante Moreira Leite, **O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia**. São Paulo: Pioneira, 1983.



momento, ao “exigir a formulação dos quadros da verdadeira Nação brasileira, o nacionalismo é, principalmente, um ideário que aparece e acompanha o desenvolvimento de uma formação econômico-social capitalista”. (NAGLE, 1976, p.231)

Essas considerações que vem sendo apresentadas apontam para um nacionalismo muito sensível a questões de raça, o que nos conduz à chamada “teoria do branqueamento” – uma forma peculiar de racismo brasileiro que não se tem conhecimento ter sido endossada nos Estados Unidos ou na Europa. Diz respeito a uma formulação ideológica interpretativa das relações sociais, também conhecida como “tese do branqueamento”, que já tinha força por volta de 1880, aglutinada a ideias relacionadas com o liberalismo político e econômico. Todavia, é no período compreendido entre os anos 1889 e 1914 que apresentou seus momentos mais fortes, sendo aceita então pela maior parte da elite brasileira. Trata-se de um feixe de concepções que se baseava “na presunção da superioridade branca, às vezes, pelo uso dos eufemismos raças ‘mais adiantadas’ e ‘menos adiantadas’ e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata.” (SKIDMORE, 1989, p.81)

Essa formulação valorizava a mestiçagem e afastava-se do entendimento tradicional que a interpretava como fonte de degenerescência social. E ao tomar essa posição, apontava para o Brasil as possibilidades de um futuro grandioso “apesar” de contar em sua população expressivos contingentes de indígenas e de africanos/afro-descendentes. Esse núcleo central de pensamento era completado por duas suposições básicas que tinham a população branca como parâmetro de comparação: 1) a população negra diminuiria progressivamente - suposta taxa de natalidade mais baixa, maior incidência a doenças, desorganização social; 2) a miscigenação acabaria produzindo “naturalmente” uma população mais clara - nesse contexto a imigração européia era tida em alta conta.

Valorizava-se a miscigenação, mas os grupos de miscigenação não tinham igual valor social. Em tudo perpassava o entendimento de que a raça branca era superior, embora seja necessário reconhecer que o “conteúdo atribuído à palavra raça era muito impreciso” (LIMA; HOCHMAN, 1996, p.27). Saliente-se, ainda, que o pensamento brasileiro embora de conteúdo racista, tinha um diferente perfil perante o panorama internacional. Não se aproximava ao dos Estados Unidos onde a Ku Klux Klan, uma antiga associação racista (fundada em 1865), mantinha-se muito atuante matando e aterrorizando descendentes de escravos ao defender a supremacia branca; ou da África do Sul onde vigoravam relações raciais que privilegiavam a raça



branca no trabalho, no uso de serviços – o regime do *Apartheid* (formalizado em 1948). Embora por outros caminhos, não se pode negar o racismo que havia na “teoria do branqueamento” preparando, por certo, um futuro que seria dominado por posições que muitos chamam de “racismo à brasileira” - dissimulado, pleno de estereótipos e de discriminações (TELLES, 2003).

O referencial da “teoria do branqueamento” era difundido pela escola e está presente nos manuais escolares na posição de paradigma de relações adequado à nação brasileira. Nessa bibliografia não se encontra a expressão “teoria do branqueamento”, mas a mesma pode ser identificada em cenas que descrevem, com fins educativos, como as diversas “raças” convivem em harmonia, sempre sob a égide da raça branca. Enfim, a “popularidade do ideal de branqueamento não era acidental. Como já foi visto, [mostrava que] era possível um compromisso engenhoso entre a teoria racista e as realidades da vida social brasileira.” (SKIDMORE, 1989, p.154)

Entre os desdobramentos que vai ter, a teoria que apontava para a superioridade da raça branca, articula-se engenhosamente com as concepções de eugenia vigentes na primeira metade do século XX. O assunto, pela sua importância, consta aqui como um registro que não poderia faltar. Mesmo assim aponta-se o livro **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945**, de Jerry Dávila, onde o autor analisa como a eugenia constituiu-se em um caminho para interpretar a nação e guiar crescentes intervenções do Estado sobre a sociedade e a escola. Um estudo que tem como campo analítico a reforma educacional levada a efeito no estado do Rio de Janeiro, apresentando fundamentação histórica e extensa análise documental que apontam a ampliação da escolaridade que então ocorreu. Mas indicam também que a “expansão levou as escolas públicas, com sua mensagem eugênica, branqueadora e nacionalista, aos bairros pobre e racialmente mistos”. (DÁVILA, 2006, p.33)

Rumo à democracia racial

Esse nacionalismo do começo do século vai continuar presente no decorrer do processo histórico, tornando muito nítidas as ligações entre *educação* e *raça*, durante governo de Getúlio Vargas, especialmente em seu período autoritário denominado Estado Novo (1937-1945). E de forma que permite entender que, no que diz respeito aos assuntos educacionais, “o regime apenas deu uma nova face ao nacionalismo eugênico do Brasil” (DÁVILA, 2006, p.245). Enfim, essa época caracterizou-se por, no que diz respeito a relações entre *escola* e *raça*, colocar em grande



TRAVESSIAS 07 ISSN 1982-5935
 revistatravessias@gmail.com

evidência as práticas e ideais que haviam emergido nas décadas anteriores. Entre essas práticas, apenas uma para ilustrar: a música nacionalista de Heitor Villa-Lobos, que ecoava nos grandes estádios em reuniões cívicas comemorativas de grandes datas nacionais e que se espalhava pelo Brasil, tendo a escola como grande fonte de difusão. O maestro combatia os ritmos “alucinados” dos tempos de Carnaval e, a tudo isso,

Villa-Lobos contrapunha a brancura – definida pelo progresso, pela beleza e pela virtude – à negritude, que personificava a rebelião, aos maus hábitos e os problemas de hereditariedade. Seu programa musical era uma alegoria educacional, disciplinar e nacionalista da jornada que se afastava da negritude, passava pela mistura de raças e chegava à brancura. (DÁVILA, 2006, p.249)

Esse feixe de ideias, o Brasil visto como um mistura de raças rumo à brancura através da miscigenação, alonga-se no tempo e vai encontra expressão nas concepções de “democracia racial”, tanto na época do Estado Novo de Getúlio Vargas quanto nos tempos do chamado “regime militar”. Enfim, a “teoria do branqueamento” adquirire novas nuances mas, para muitos, mantem a sua essência – a superioridade da raça branca. (SKIDMORE, 1989)

A expressão é sempre associada às obras de Gilberto Freyre, de modo especial **Casa-rande e senzala** (1961), cuja primeira edição ocorreu em 1933 e que tem como palco de análise a região Nordeste e as relações sociais que se desenvolvem a parti dos engenhos de cana onde havia forte presença de mão de obra escrava. Nessa obra, Freyre apresenta um novo patamar de interpretação da presença afro-descendente no Brasil – não mais uma presença negativa que a sociedade deveria “carregar” como aos tempos das teorias raciais mais clássicas. O negro agora é interpretado em suas dimensões de humanidade – tem desejos, emoções, aspirações – e situado socialmente como um integrante valioso da sociedade nacional.

Esta interpretação baseava-se no entendimento de que “o Brasil era único dentre as sociedades ocidentais por sua fusão serena de povos e culturas europeias, indígenas e africanas”. (2003, p.50). Um modo de ver que relacionava Brasil e harmonia entre povos de raças diferentes e que veio a ser sintetizada na expressão “democracia racial”. Com essas colocações entende-se a afirmativa que considera Gilberto Freyre como “figura de proa na redefinição da identidade racial brasileira”. (SKIDMORE, 1989, p.209)

Esse novo paradigma racial valoriza a miscigenação e considera ser mesmo esse um aspecto altamente positivo da vida brasileira. Todavia, nem todas as raças que estão presentes na vida nacional são percebidas com igual valor social. Recorde-se que nos tempos da “teoria do



branqueamento”, em sua versão das décadas 1910 e 1920, os imigrantes estrangeiros, europeus, eram muito bem-vindos pois ajudavam a “clarificar” a população. Agora é outro o momento histórico e ideológico. O nacionalismo continua pontando para a égide da raça branca mas, nesse novo contexto, se valoriza os “fundadores da nação”: os portugueses, os indígenas e os africanos e com essas expressões inclui-se os descendentes no decorrer do tempo. Essas concepções fundamentam um modelo cultural de nacionalidade que passou a ser conhecido como “o Brasil das três raças”. Essa forma de interpretar a realidade logo tornou-se a ideologia racial do Estado Novo e por esse caminho penetrou nos currículos escolares, chegou aos estabelecimentos de ensino, marcou presença nos manuais escolares. Comemorava-se o “Dia da Raça”, o “Dia do Índio” e os “Congressos de Brasilidade” das quais as escolas participavam ativamente (pelo menos na região Sul do Brasil) eram loas de louvor a um Brasil formado por “três raças”. Essas e outras ações são exemplificações relacionadas com os tempos do governo Vargas que se encerra em 1945. Um pouco mais tarde, década de 1960, as ideias relacionadas com a “democracia racial” iriam ser reavivadas.

No início da década de 1960, o Brasil enfrenta uma forte crise econômica e política que propicia condições para que irrompa, no ano de 1964, um movimento revolucionário de caráter militar. O novo governo militar concretizou, então, reformas que marcaram rumos para a educação brasileira: a Reforma Universitária de 1968 e a Lei nº 5.962 que se ocupou em fixar as diretrizes para o ensino de 1º e 2º Graus, isto no ano de 1971. A partir deste último dispositivo, e de acordo com o estabelecido na Constituição Federal de 1967, ocorreu a ampliação dos anos de escolaridade obrigatória a ser cumprida no ensino de 1º Grau, e deu-se também uma expansão das oportunidades de acesso à escola, situação, como já visto, estimulada pela fase de crescimento econômico do país então vivida. (GERMANO, 1993)

Saliente-se que essa democratização do ensino não incluía questões relacionadas com a livre circulação de ideias entendidas como parte do exercício da cidadania ou com a gestão participativa e com a transparência das ações das instituições escolares. Dessa forma, a propalada democratização apresentava-se com uma dimensão meramente quantitativa e excluía a liberdade de participação política de estudantes e professores, tal como ocorreu no nível superior. Assim, configurava-se o uso da repressão e censura ao ensino; a introdução de disciplinas calcadas na ideologia de Segurança Nacional; o fechamento dos diretórios e grêmios estudantis e sua



respectiva substituição pelos denominados "centros cívicos escolares", devidamente tutelados e submetidos às autoridades oficiais. (GERMANO, 1993, p.101)

De tudo isso se depreende que esse conjunto de ações, inclusive a ampliação do atendimento escolar, fazia parte dos interesses dos governos militares na manutenção da hegemonia. Tudo se harmoniza com o pensamento de Antonio Gramsci ao afirmar que "a hegemonia de uma classe política significa que esta havia conseguido persuadir as demais classes sociais a aceitar seus valores morais, políticos e culturais." (JOLL, 1979, p.76). Nesse processo, a escola desempenha um papel fundamental.

A vida política brasileira, aos tempos do governo militar, caracterizou-se pela violência concretizada sob a égide do poder executivo federal e que bem se expressa no Ato Institucional Nº 5, de 13 de dezembro de 1968 ou simplesmente AI5 (BRASIL, 1968). Essa legislação, abrangente e autoritária, revogou até direitos constitucionais e tornou-se presente nos estabelecimentos de ensino público e particulares na figura do Decreto - lei Nº 477, de 26 de fevereiro de 1969 (BRASIL, 1969). Este define as infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários e mesmo empregados e, com apoio nesse dispositivo, muitos foram presos e deportados. Quanto à repressão expressa no AI-5 somente começa a atenuar-se a partir de 1978, quando o Presidente Ernesto Geisel revogou este dispositivo legal pelo que tem sido considerado como famigerado - tristemente afamado - em todas as área de atividades, inclusive no campo da educação.

Nesse período, o conceito de "democracia racial" "chegaria a seu ápice como dogma do governo militar entre 1964 e 1985, perdurou também no período de maior crescimento do Brasil." (TELLES, 2003, p.57). Até mesmo referências às expressões "raça" e "racismo" geravam sanções sociais; e se essas "sanções não fossem o bastante, havia sempre o poder de repressão e a vontade do governo militar de utilizá-lo". (2003, p.57). É esse o paradigma de interpretação que está presente na literatura pedagógica do período, muitas vezes discreta, como "pano de fundo", mas sempre indicando que no Brasil "não havia racismo". Esse era o conteúdo dos livros didáticos, em termos de relações raciais no país; esse era o ensinamento da escola que, nesse momento, ampliara fortemente o atendimento à demanda escolar.

Ocorreu expressivo aumento nas matrículas de alunos: uma efetiva ampliação na democratização do Ensino Elementar Primário, intensificando a presença, na escola, de alunos de origem operária e mesmo rural. Essa ampliação aumentou as demandas em termos de



TRAVESSIAS 07 ISSN 1982-5935
 revistatravessias@gmail.com

necessidade de livros didáticos e exigiu re-organizações nos setores governamentais que atendiam a questão. Mas o que se deseja salientar agora é que essa “popularização” do manual escolar gerou uma alteração social na posição de seus autores. Antes, havia no horizonte a possibilidade de serem altamente prestigiados, como aponta a história da educação. A partir de então, a posição desses autores passou a ter horizontes bem mais modestos: “com o advento da entrada das massas populares na escola, o prestígio que os autores de antigamente tinham parece ter sido perdido, pois em uma sociedade elitista como a brasileira, escrever livros para o povo não era tão nobre quanto para as elites gestoras”. (GATTI JR, 2004, p.44).

A assimilação - reflexão teórica e imagem fotográfica

Para escrever sobre história e cultura de Santa Catarina, as autoras entenderam que se fazia necessário, inicialmente, apresentar uma visão geral dos grupos populacionais que povoaram este estado, como se relacionam entre si, de que forma estão situados perante a sociedade mais ampla - a sociedade nacional. A partir dessa perspectiva que enfatiza a dimensão histórico-cultural da realidade logo se tornou evidente a importância do conceito de “assimilação”. Dessa forma, desejou-se pensar esse conceito de interpretações “assimilação forçada”.

Nos tempos da conquista européia dirigida ao Novo Mundo. Em palavras de Boaventura de Sousa Santos, a “política colonialista na América pautou-se pela subjugação e integração dos povos que ia encontrando. A subjugação cultural e econômica consistia em promover uma integração forçada, religiosa e econômica.” (SOUZA FILHO, 2003, p.77). Trata-se da chamada “era das colonizações” relatada por Marc Ferro (1996) quando, no continente americano ou/ e também no africano, os “civilizados” estenderam suas conquistas sobre os outros povos sendo vista a assimilação como parte do processo de civilizar, que ocorria sem quaisquer sensibilidades dirigidas à cultura dos povos assimilados.

O termo assimilação também pode recordar, em tempos mais recentes, as ações do chamado “estado nacional” quando, preocupado com a solidificação das nacionalidades, providenciou para que as escolas tivessem como meta a busca da homogeneidade cultural. Nesse contexto, o Brasil das décadas de 1930-1940 assistiu, especialmente no Sul do Brasil, um tipo de ação escolar que foi implementada pela chamada “escola de nacionalização”. Nela não havia espaço para pensar-se em algo que agora nos é cotidiano: o respeito às características culturais



TRAVESSIAS 07 ISSN 1982-5935
 revistatravessias@gmail.com

dos diferentes grupos sociais, E tudo se fazia em nome da assimilação, então considerada fundamental, inclusive para a sobrevivência político-cultural do próprio país.

As análises acima apresentadas envolvem ações de dominação com fortes imbricações políticas - lembram violências. No entanto, o termo assimilação pode também referir-se a realidades que não tenham esses tons (pelo menos de uma maneira tão acentuada), o que sempre se ilustra com referências à imigração. Nestas últimas situações, ocorre um deslocamento espacial e um grupo passa a viver distante de sua sociedade original, o que tende a conduzi-lo, especialmente se essa permanência se alonga no tempo, a ser assimilado, progressivamente, pela sociedade nacional.

Pode-se dizer que a assimilação refere-se ao processo de “tornar similar” sendo que a sociedade mais ampla, a mais abrangente, é interpretada como um padrão e se torna a referência de assimilação para os grupos minoritários. Para o presente estudo, todavia, buscou/Se um conceito de assimilação mais refinado, no sentido de que fosse capaz de não só expressar “semelhança” (“tornar similar”), mas que tivesse condições também de agasalhar a “diferença” (“expressar a diferença”).

Os estudos de Michael Banton divulgados em seu livro **A ideia de raça** (1979) ajudaram a resolver essa questão. Mas antes se recorde que, para esse autor, a idéia de raça deve ser estudada junto com as concepções de classe e nação, concepções que dominaram o debate intelectual do século XIX. A partir desse jogo de ideias que penetrou pelo século XX, passou-se a entender o processo assimilatório como um tipo de mudança étnica na qual as pessoas, pelo contato e pelas trocas culturais, vão se tornando parecidas; isso não impossibilita, todavia, a ocorrência do processo de diferenciação, pelo qual as pessoas buscam manter as suas diferenças.

Essa forma de interpretar lembra que o conceito de assimilação significa, necessariamente, quando aplicado a um grupo social, afirma que todas (ou quase todas) as raízes, laços ou identificações com a sua cultura de origem – assimilação e diferenciação são fatos do processo social.

O livro didático Santa Catarina de todas as gentes ocupa-se com questões relacionadas com a história e a cultura desse estado como já visto. Abrange assuntos diversos que, por vezes, durante a redação de determinada Unidade do livro, propiciaram o surgimento de facetas inesperadas, detalhes que não haviam sido imaginados. Nesse sentido, vêm à lembrança os tempos da elaboração da Unidade 3, “Populações de Origem Africana”. Inicialmente, buscou-se



TRAVESSIAS 07 ISSN 1982-5935
 revistatravessias@gmail.com

relatar os sofrimentos e as lutas em um primeiro plano, de forma que ficasse bem evidenciada no livro toda a violência que cercava o escravo. Essa fase, que aqui chamamos de fase da escravidão, foi concretizada sem desafios especiais.

No entanto, como sabemos, no ano de 1888, mediante um ato legal deu-se a “abolição da escravidão” e a população de africanos e de afro-descendentes, agora na condição política de homens livres e de cidadãos brasileiros, permaneceu no país. No decorrer de um longo tempo (um processo que começa pouco depois de “descoberta” com a chegada ao Brasil dos primeiros escravos), ocorrera um ajustamento dos africanos e seus descendentes à sociedade brasileira, que se estenderá por várias gerações

Dessa maneira, mesmo mantendo seus traços culturais africanos, o grupo foi paulatinamente endossando um conjunto de traços culturais típicos da vida brasileira, sendo que a religião católica tem sido apontados como marcantes. Ou seja, essas populações, sem abandonarem as suas raízes histórico-culturais africanas, foram se inserindo progressivamente nas várias dimensões da vida nacional: social, política e religiosa como ilustrar para os alunos esse processo que aqui designamos como fase da libertação.

- Que imagem de afro-descendentes, no livro destinado aos alunos, poderia ser apresentada como uma ilustração desse processo de assimila-lo que teve tantas facetas? A escolha logo recaiu sobre as práticas religiosas do catolicismo que, até a proclamação da República, era a religião oficial do Brasil. Mas logo surge outra questão.

- Onde localizar uma família de afro-descendentes que, colaborando com a elaboração do livro didático, fornecesse uma fotografia. Fazia-se necessário também que, segundo exige a legislação, fosse assinado um documento específico autorizando a sua divulgação. A imagem fotográfica deveria necessariamente estar relacionada com a vida religiosa, tudo indicando uma foto pessoal ou de família, o que sempre pertence ao mundo da privacidade.



TRAVESSIAS 07 ISSN 1982-5935
 revistatravessias@gmail.com



A Primeira Comunhão
 Manoel Luis Camargo da Conceição
 Acervo: M. A.C. da Conceição

A colaboração necessária foi obtida. A fotografia da Primeira Comunhão do menino Manoel Luiz Camargo da Conceição, com nove anos de idade, ilustra, no livro didático, a dimensão religiosa do viver dos afro-descendentes, no caso expressa pela prática do catolicismo.

A imagem fotográfica nos remonta às palavras de Kossoy no sentido de que é possível considerar essas reproduções como documentos históricos oriundos de fontes interdisciplinares e assim envolvendo vários campos do conhecimento. No que diz respeito a fotografias e manuais escolares, estas podem se referir ao mundo da vida familiar - um passado imobilizado no tempo -, como à reprodução de telas de pintores famosos. Muitos devem lembrar da - **A Primeira Missa no Brasil**, de Vitor Meirelles, uma obra clássica que enfrentou a onda de modernismo na pintura típica de década de 1920. E até hoje está presente em muitos livros didáticos, inclusive no acima citado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANTON, Michael. **A ideia de raça**. Lisboa: Edições 70, 1979.



BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p.475-491, set./dez. 2004.

BRASIL. Decreto-Lei n. 477, de 26 de fevereiro de 1969. Define as infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares e dá outras providências. **Lex**: coletaria de legislação. São Paulo, ano 33, p. 218-219, jan/mar.1969.

BRASIL. Ato Institucional n.5, de 13 de dezembro de 1968. **Lex**: colântania de legislação. São Paulo, ano 32, p. 1481-1483, out/dez.1968.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil (1917-1945). São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FIORI, Neide Almeida; LUNARDON, Ivone Regina. **Santa Catarina de todas as gentes**: história e cultura. Curitiba: Base Editora, 2005.

FIORI, Neide Almeida. **Santa Catarina de todas as gentes**: história e cultura - Manual do Professor. Curitiba: Base Editora, 2005.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.63, p.07-20, out.2002. (Globalização: fatalidade ou utopia?)

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. 10. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1961.

GATTI JR., Décio. **A escrita escolar da História**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru, SP: EDUSC, 2004.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

JOLL, James. **As idéias de Gramsci**. São Paulo: Cultrix, 1979.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. 3. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2002.

LIMA, Nísia Trindade; HOCHMAN, Gilberto. Condenado pela raça, absolvido pela medicina: o Brasil descoberto pelo movimento sanitário da Primeira República. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. **A medicalização da raça**: médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.



MARTINS, Moisés de Lemos. **Para uma inversa navegação: o discurso da identidade**. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

MORAES, Lúcio Flávio Renault de; MAESTRO FILHO, Antonio Del; DIAS, Devanir Vieira. O paradigma weberiano da ação social: um ensaio sobre a compreensão do sentido, a criação de tipos ideais e suas aplicações na teoria organizacional. **RAC - Revista de Administração Contemporânea**. [S.l.], v.7, n.2, p.57-71, abr./jun. 2003. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/rac/vol_07/dwn/rac-v7-n2-lfm.pdf> Acesso em: 23 jul. 2009.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 1ª reimpressão. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

OLIVEIRA, Jaury Neponuceno de; WILLINGTON, João (Org.) **Anotações à Lei do Direito Autoral: Lei nº 9.610/98**. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2005.

PITÉ, Jorge. **Dicionário breve de sociologia**. Lisboa: Editorial Presença, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: PUCCI, Bruno (org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1995, p.7-10

SOUZA FILHO, Carlos Frederico. Multiculturalismo e direitos coletivos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p.71-109.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. 2. ed. Rio de Janeiro, 1989.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fundação Ford, 2003.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.