



REPRESENTAÇÕES DE NEGROS E INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS NO CONTEXTO DAS LEIS 10.639 E 11.645: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

Joelma Cristina de Lima Antunes¹

Claudete de Sousa Nogueira²

Resumo: O presente artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa que buscou analisar as representações de negros e indígenas nos livros didáticos de história do Ensino Fundamental, com foco no processo de produção e recepção. Na investigação foram analisadas as mudanças e permanências em relação às representações de indígenas e negros após a aprovação das leis 10.639/03 e 11.645/08 e como isso se reflete nas concepções construídas pelos professores e alunos. Partiu-se da seguinte questão: em que medida pode-se observar as mudanças e permanências em relação às representações de indígenas e negros considerando-se o momento influenciado pelo contexto das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Palavras-chave: representações; livro didático; práticas pedagógicas.

REPRESENTATIONS OF BLACK AND INDIGENOUS ON TEACHING BOOKS IN THE CONTEXT OF LAWS 10.639 AND 11.645: CHANGES AND PERMANENCES

Abstract: The current article presents the partial results from a research which pursued to analyse the representations of black and indigenous people on textbooks from the Elementary and Middle School focusing on the process of production and reception. During this investigation, the changes and permanences related to the black and indigenous people's representations after the approval of the laws 10.639/03 and 11.645/08, and how it is reflected on the conceptions built by the teachers and students, were analyzed. It starts from the following question: in which measure can the changes and permanences related to the representation of the black and indigenous people be observed, considering the moment influenced by the context of the laws 10.639/03 e 11.645/08?

Key-words: representation; textbook; pedagogical practices.

REPRÉSENTATIONS DE NOIR ET D'INDIGÈNE DANS LES LIVRES D'ENSEIGNEMENT DANS LE CONTEXTE DES LOIS 10.639 ET 11.645: CHANGEMENTS ET PERMANENCES

¹ Licenciada em Ciências Sociais pela Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/ Araraquara. Bolsista na modalidade de Iniciação Científica, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, processo 2016/11712-0. Integrante do grupo de pesquisa ERE- Educação para as relações étnico-raciais vinculado ao NUPE- Núcleo Negro da Unesp para Pesquisa e Extensão. *E-mail:* joelma.l.antunes@hotmail.com

² docente assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).É pesquisadora associada do Centro de Estudos das Línguas e Culturas Africanas e da Diáspora Negra (CLADIN), do Laboratório de Estudos Africanos, Afrobrasileiros e da Diversidade (LEAD). Coordenadora do Grupo de pesquisa Educação das relações étnico-raciais (ERE), Coordenadora Executiva do Núcleo Negro UNESP para Pesquisa e Extensão (NUPE) . É líder do Grupo de Pesquisa Políticas Sociais, relações Étnico-Raciais e Cidadania. *E-mail:* claudete@fclar.unesp.br

Résumé: Cet article présente les résultats partiels d'une recherche qui s'est proposé d'analyser les représentations des personnes noires et indigènes dans les livres didactiques, sur l'histoire, utilisés à l'école primaire. La recherche a analysé les transformations dans les représentations après les lois 10.639/03 et 11.645/08 et comment ça a réfléchi dans les conceptions construites par les instituteurs et les élèves. Le travail a suivi la question: dans quelle mesure est possible regarder les transformations dans les représentations des personnes noires et indigènes en considérant le moment influencé par le contexte des lois 10.639/03 et 11.645/08.

Mots-clés: représentations; livre didactique; pratique pédagogique.

REPRESENTACIONES DE NEGROS E INDÍGENAS EN LOS LIBROS DIDÁCTICOS EN EL CONTEXTO DE LAS LEYES 10.639 Y 11.645: CAMBIOS Y PERMANENCIAS

Résumé: El presente artículo presenta resultados parciales de una investigación que buscó analizar las representaciones de negros e indígenas en los libros didácticos de historia de la Enseñanza Básica, con enfoque en el proceso de producción y recepción. En la investigación fueron analizadas los cambios y permanencias en relación con las representaciones de indígenas y negros después de la aprobación de las leyes 10.639/03 y 11.645/08 y como esto se refleja en las concepciones construidas por los profesores y alumnos. Se parte del siguiente cuestionamiento: en cual medida se puede observar los cambios y permanencias en relación con las representaciones de indígenas y negros considerando el momento influenciado por el contexto de las Leyes 10.639/03 e 11.645/08?

Palabras-clave: representaciones; libro didáctico; prácticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Sabemos que o livro didático é ainda hoje um instrumento muito utilizado nas escolas servindo como apoio ao trabalho do professor e frequentemente o único material que o aluno tem contato. Utilizado como guia pedagógico pelos professores, esse material impresso conseguiu se manter presente nas escolas, mesmo diante das transformações metodológicas implantadas a partir dos avanços tecnológicos vivenciados na atualidade.

De acordo com Bittencourt (2008), o livro didático esteve presente em praticamente todo o desenvolvimento da escola brasileira e sua origem está vinculada ao poder instituído. Para a pesquisadora, existe uma relação entre a produção didática e o nascimento do sistema educacional estabelecido pelo Estado e nesse sentido o livro didático tornou-se parte integrante de um sistema de ensino institucionalizado, servindo como instrumento de controle estatal sobre a educação, pois os conteúdos que devem fazer parte do repertório escolar estão explícitos em suas páginas. (Bittencourt, 2008).

Assim, nas análises feitas por Bittencourt (2008) esse material impresso foi em sua origem proposto, em geral, para cimentar a uniformidade de pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimento e valores.

Partindo dessa premissa e considerando o livro didático como um suporte da memória e um terreno de disputa no campo das representações, em que a luta pela visão legítima do mundo é notória, é que se propõe refletir sobre a forma que se estruturam as representações dos negros e indígenas nos livros didáticos de história. As reflexões aqui colocadas fazem parte dos resultados parciais de uma pesquisa que teve como objetivo analisar as representações de negros e indígenas nos livros didáticos de história do Ensino Fundamental II e como isso se reflete nas representações construídas pelos alunos e Professores.

Nesse sentido, consideramos fundamental desenvolver essa investigação em um contexto o qual se debata questões acerca da implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório a inclusão da temática da cultura indígena, afro-brasileira e africana na educação básica. Outros estudos (Nogueira; Guzzo, 2017; Rocha; Silva, 2013; Coelho; Soares, 2016, entre outros.) também abordaram as leis sob diferentes ângulos e podem ser consultados para melhor aprofundamento da temática em volumes anteriores desta revista.

Conforme podemos constatar a instauração dessas leis objetiva a construção de espaços de valorização da cultura afro-brasileira e indígena e tornou-se um instrumento importante no combate ao foco eurocêntrico e etnocêntrico da educação brasileira. Para tanto, foi traçado o Plano Nacional para Educação Etnicorracial, que tem como objetivo institucionalizar e sistematizar as referidas leis. As propostas elaboradas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) são bastante diversas focando o fortalecimento de grupos, a formação de professores, a organização e distribuição de materiais didáticos, realização de pesquisas, dentre outras que podem ser vistas no Plano.

Assim, a pesquisa busca compreender os principais problemas levantados pelos estudos sobre o racismo em livros didáticos antes da aprovação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e verificar as mudanças e permanências em relação às representações de indígenas e negros após a aprovação das referidas leis. Partiu-se da seguinte questão: em que medida pode-se observar as mudanças e permanências em relação às representações

de indígenas e negros considerando-se o momento influenciado pela aprovação das Leis 10.639/03 e 11.645/08?

A REPRODUÇÃO DO RACISMO NOS LIVROS DIDÁTICOS: REFLEXÕES E DENÚNCIAS

Ao buscar referências sobre como os negros e indígenas foram representados nos livros didáticos no contexto anterior a aprovação das leis 10.639/03 e 11.645/08, adotou-se como critério analisar as pesquisas e os estudos preocupados com os discursos e imagens racistas em livros didáticos de História. Essa atividade se fez necessária para apreendermos as mudanças e permanências em relação às representações, pois os resultados das pesquisas serviram como parâmetro, orientando a análise de uma coleção de livros didáticos do ano de 2014.

Neste aspecto, pesquisas como a de Rosemberg, Bazilli e Baptista (2003), integrantes do Negri (Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade) do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da PUC-SP, foram de fundamental importância para a realização deste trabalho, assim como, os estudos sobre representações de indígenas nos livros didáticos (Barros, 2000; Grupioni, 1995; Monteiro, 1995; Zamboni e Bergamaschi, 2009). O foco de análise dessas pesquisas recai sobre os textos e as imagens, abordando em particular a linguagem, o contexto socioeconômico, o tratamento das representações e os aspectos culturais dos conteúdos.

Foram identificados três momentos principais da produção de pesquisas sobre o racismo nos livros didáticos, produzidas antes do contexto das leis 10.639/03 e 11.645/08, entre o começo dos anos 1950 á 1990. Nos anos de 1950, as pesquisas buscavam apreender o racismo de forma explícita nas produções dos livros, por serem influenciadas pelas teorias racialistas da primeira metade do século XX, no entanto, constatou-se que o racismo se dava de forma implícita (Leite, 1950; Bazzanella, 1957), através do tratamento discriminatório dos negros nos livros, como:

A não representação de personagens negros na sociedade descrita nos livros; a representação do negro em situação social inferior à do branco; o tratamento da personagem negra com postura de desprezo; a visão do negro como alguém

digno de piedade; o enfoque da raça branca como sendo a mais bela e a de mais poderosa inteligência. (Negrão, 1988, p. 53).

Semelhante à representação do negro, as primeiras críticas que se verificou através de pesquisas como a de Barros (2000), CF. Telles (1987 apud Gruppioni, 1995) sobre a representação do indígena nos livros de história, é que são quase sempre enfocados no passado. Falar desses grupos étnicos é falar do passado e fazê-lo de forma secundária, pois este aparece em função das ações do colonizador. Isto porque a noção de história que os livros didáticos sustentam não é de uma história em movimento, que se acumula e se transforma, mas é uma história estanque, tradicional, marcada por eventos significativos de uma historiográfica basicamente europeia.

Esses manuais privilegiam os feitos e a historiografia das potências europeias, silenciando ou ignorando os feitos e vivências dos povos que aqui viviam. Isto resulta no fato do índio aparecer como coadjuvante na história e não como sujeito histórico, o que revela o viés etnocêntrico e estereotipado da historiografia em uso. (CF. Telles, 1987, apud, Gruppioni, 1995, p.427).

A segunda fase das pesquisas sobre racismo nos livros didáticos corresponde aos anos de 1980-1990, no período em que a “democracia racial” foi questionada com maior ênfase. Essas pesquisas foram influenciadas pela teoria *reprodutivista* que compreende a escola enquanto reprodutora das discriminações existentes, assim, elaborou-se novos mecanismos que possibilitaram apreender o racismo implícito. Autores como Pinto (1981) e Silva (1988) destacaram que “as representações dos negros em textos e imagens recaem sobre um quadro de depreciação sistemática do personagem negro, associada a uma valorização sistemática do personagem branco”, ou seja, para esses autores, a depreciação do negro esta associado à naturalização da condição de ser branco, característica estruturante do eurocentrismo.

Contrapondo-se as concepções da teoria reprodutivista, Bittencourt (1997) em confluência com Chartier (1990) considera que a escola não é somente reprodutora do racismo, pois no interior desse espaço, a gestão escolar, professores e alunos são agentes participantes dos processos, dotados de autonomia que podem questionar os conteúdos dos livros, as intencionalidades e ideologias.

Pesquisas como as de CF. Telles (1987), Bittencour (1997), Barros (2000), Oliveira (2000), Zamboni (2009), entre muitas outras, já denunciaram o predomínio de



parâmetros eurocêntricos e brancos vinculados aos saberes escolares que contribui para a negação da pluralidade étnica e cultural dentro da escola. Neste mesmo sentido, a terceira fase dos estudos aponta para a existência da discriminação na própria constituição dos livros em geral, isto é, que a literatura didática e paradidática em si, tem sido criada visando à interlocução de um leitor branco (Rosemberg, 1985).

Isto se reflete na presença de um conjunto de representações construídas a partir do processo colonial que ainda permeiam as nossas narrativas e práticas até hoje, como as representações estereotipadas e generalizadas dos povos originários e negros na história, na omissão e simplificação dos processos históricos e no tratamento exotificado que esses grupos étnicos recebem dos livros didáticos, passando da figura do bom selvagem ao selvagem belicoso. Everardo P.G. Rocha (1984) acrescenta que os livros didáticos também operam com mecanismos de simplificações, apresentações isoladas e descontextualizadas de documentos históricos e generalidade no que se refere aos traços culturais dos índios, ignorando as diversidades constituintes das sociedades indígenas.

O autor, alerta para as consequências desses conteúdos, que podem levar os alunos a concluírem pela não contemporaneidade dos índios, por serem apresentados no passado e pensados a partir de paradigmas evolucionista, ou levá-los a concluírem pela inferioridade dessas sociedades, limitando o entendimento de suas contribuições para a cultura a uma lista de vocábulos e a transmissão de técnicas e conhecimento da floresta. (Rocha, 1984, p.32)

Houve durante a história tentativas de rompimento com os paradigmas da historiografia tradicional, onde foram incluídos alguns capítulos sobre manifestações e resistências de grupos colonizados e seus aspectos culturais (Oliveira, 2000), com o intuito de balancear os conteúdos dos livros, porém percebe-se que a historiografia em uso continua retratando as contribuições históricas e culturais dos negros e indígenas apenas em momentos pontuais, nos intervalos dos grandes fatos das potências mundiais e seu desdobramento sobre o Brasil, geralmente associando-os ao contexto de escravidão e colonização. Este fenômeno impede que se tenha uma visão contínua da trajetória e desenvolvimento desses sujeitos, dando a entender que os negros e indígenas se mantêm concretizados aos mesmos papéis sociais de subordinação.



O MOVIMENTO NEGRO E A LUTA PELAS MUDANÇAS

A problemática existente nos livros didáticos, denunciada pelas pesquisas, fazia parte também das reivindicações dos movimentos sociais, em especial, o movimento negro. Esses grupos há tempo vêm se posicionando e travando a luta pela reavaliação da imagem do negro na sociedade (Pereira, 2010), propondo o combate ao racismo, a inserção do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, além da necessidade de descolonização dos saberes como demanda de primeira ordem para o campo da educação.

Um dos resultados dessa trajetória incide na elaboração e aprovação da lei 10.639/03 e posteriormente a lei 11.645/08 de diretrizes e base, que como já afirmado anteriormente tornam obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena para todo o currículo nacional. A implementação das leis passa a ser então a possibilidade de construção de espaços de valorização da cultura afro-brasileira e indígena, tornando-se um instrumento importante no combate ao foco eurocêntrico e etnocêntrico da educação brasileira.

Para tanto, visando institucionalizar e sistematizar as referidas leis foi traçado o Plano Nacional para Educação Etnicorracial, que junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), elaboraram diversas propostas focando o fortalecimento de grupos, a formação de professores, a organização e distribuição de materiais didáticos, realização de pesquisas, dentre outras que podem ser vistas no Plano.

É interessante notar, que o mesmo não foi realizado para as orientações sobre o ensino da história e cultura indígena especificamente. A temática fica muitas vezes, restrita a publicações de artigos e pesquisas, dificultando a sistematização efetiva de quais conteúdos devem ser inseridos ou não nos livros didáticos. Isso faz com que os próprios grupos indígenas questionem sobre a real aplicabilidade da lei, já que a inserção da temática se mostra apenas como um complemento da lei 10.639/03.

Percebe-se que, apesar das dificuldades e obstáculos quanto à implementação, as orientações contidas no parecer de 2004, constituem-se como um elemento importante

para consulta e apoio no que é o desenvolvimento de práticas pedagógicas positivas.

Destaca-se a finalidade desse importante documento:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (Brasil, 2004, p.2)

Considerando esse panorama é que se propôs investigar sobre quais são as mudanças e permanências em relação às representações após a aprovação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Para tanto, se decidiu analisar as representações dos negros e indígenas de uma coleção de livros didáticos produzida no contexto posterior às leis, buscando avaliar se antigas críticas direcionada aos livros ainda se fazem válidas.

AS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 E O LIVRO DIDÁTICO

Nessa etapa de investigação foi analisada a coleção de livro didático intitulada “História em documento imagem e texto” da Historiadora, Prof.^a Dr.^a Joelza Ester Domingues, edição reformulada em 2014, publicada pela editora FTD e proposta para os últimos anos do ensino fundamental II (do 6º ao 9º ano). O critério de escolha para esta coleção foi justamente por ter sido reformulada e publicada no contexto pós-aprovação das leis supracitadas, proporcionando analisar se houve ou não mudanças e permanências relacionadas às representações dos negros e indígenas nos livros didáticos. Também foi levado em consideração que há na proposta da autora o destaque das imagens trazidas como documentos para o ensino da história.

O Guia de livros didáticos do PNLD- Programa Nacional do Livro didático de 2014 oferece uma descrição geral da coleção:

A coleção, em seus quatro volumes, com sumário claro e completo, contempla os seguintes conteúdos: 6º ano – Pré-história e Antiguidade oriental, africana,



européia e americana; 7º ano – Períodos medieval e moderno, colonização européia na América, em especial, no Brasil; 8º ano – História mundial nos séculos XVIII e XIX, incluindo o Brasil – da independência ao período monárquico; 9º ano – História contemporânea, do século XX a atualidade, incluindo o período republicano no Brasil. Cada um desses volumes está dividido hierarquicamente em unidades, capítulos e módulos. Cada unidade é introduzida por uma imagem e encerrada por um dossiê temático. Os capítulos, por sua vez, são iniciados por um texto de abertura e compõe-se por número diferente de módulos, cada qual, em duas páginas, correspondentes a uma aula completa. Nos módulos estão dispostos: texto principal; informações complementares nas margens; documentos (artísticos, mapas, fotografias, etc.), acompanhados de questões; atividades; questões acerca do tema em análise. Os módulos são encerrados por meio da seção Desafio/Saiba mais, com atividades variadas, texto para reflexão e sugestão de leituras aos alunos. (Guia de livros didáticos do PNL D, 2014, p.44).

A seguir apresentamos aspectos analisados referentes às imagens, aos conteúdos e as fontes utilizadas:

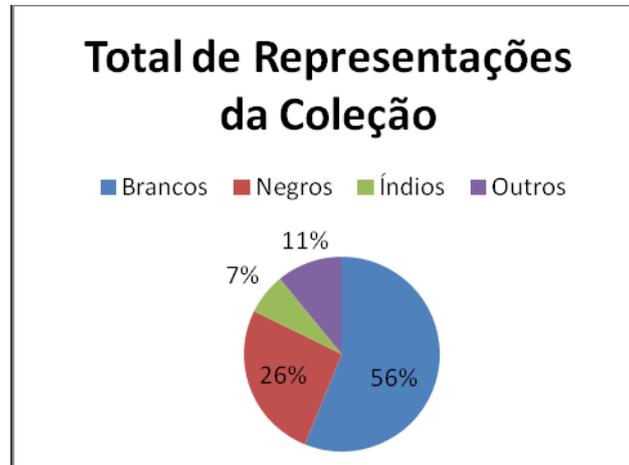
SOBRE AS IMAGENS

Para análise dos quatro volumes da coleção optou-se por realizar inicialmente um levantamento iconográfico de quadros, imagens, ilustrações e gravuras que representavam os sujeitos negros, africanos e indígenas para apreender a frequência com que apareciam. Classificamos assim, essas representações em quatro categorias: brancos, negros, indígenas e outras populações (Asiáticos) de acordo com as denominações do IBGE.

Observou-se um total de 559 imagens, entre as quais, 7% apenas representavam a população indígena; 26% correspondiam aos negros; os personagens brancos e europeus ocupavam 56% do total das representações, enquanto outras etnias correspondiam apenas 11% das representações, como demonstra o gráfico abaixo.



Tabela 1. Referente à quantidade de imagens, fotos, gravuras presentes nos quatros volumes da coleção



Fonte: Elaborado pela autora

Esta coleção utiliza o texto “Negrinha” de Monteiro Lobato para trabalhar as consequências da abolição e o preconceito racial. O texto apresenta a ilustração de uma criança negra, com roupas desgastadas, sofrendo preconceito por parte de duas outras crianças não-negras, que em contraposição, estão com roupas arrumadas e bonecas demonstrando uma condição de vida estruturada. Em outro volume da coleção, volta a aparecer à imagem de uma criança negra relacionada ao contexto do trabalho infantil.

Diferente do que se apontava em pesquisas anteriores, as imagens procuraram fugir de estereótipos ou caricaturas, entretanto, deve-se ter atenção para não correr o risco de cristalizar essas representações a determinados lugares e papéis sociais, associando apenas características negativas a esses sujeitos, para evitar estigmatizá-los.

SOBRE OS CONTEÚDOS

Numericamente foram analisados o total de 76 capítulos que abordavam temas referentes às populações negras, indígenas, europeia e outras, dentre os quais 42 capítulos se referiam a fatos da historiografia europeia, apenas 13 capítulos representavam a população negra e africana e 10 capítulos se referiam a população indígena. Cabe enfatizar que entre esses capítulos, alguns abordavam no mesmo módulo a presença da população negra e indígena e foram contabilizados apesar de se repetirem.

Tabela 2. Referente aos capítulos abordados na coleção

<i>Volumes</i>	<i>Branco</i>	<i>Negros</i>	<i>Indígenas</i>	<i>Asiáticos</i>
6º ano	<p>Como a história da Europa Começou?</p> <p>Quem era cidadão em Atenas?</p> <p>Como ocorreu a fusão das culturas grega e oriental?</p> <p>Como Roma se tornou uma cidade poderosa?</p> <p>Cap.: 13, 14; 16 e 17</p>	<p>Para que e para quem foram erguidas as pirâmides?</p> <p>O que conhecemos da África antiga além do Egito?</p> <p>Cap.: 6; 7</p>	<p>Como viviam os primeiros homens e mulheres?</p> <p>Quem eram os paleoíndios da América?</p> <p>Cap.: 2; 3</p>	<p>Qual foi a mais antiga civilização da Índia?</p> <p>Quem governava a China?</p> <p>Cap.: 11; 12</p>
7º ano	<p>Por que o império Bizantino exerceu tanto fascínio?</p> <p>Como se vivia na época dos castelos fortificados?</p> <p>Houve um renascimento da cultura na Europa?</p> <p>Por que o cristianismo ocidental se dividiu?</p> <p>Quem governa o Estado moderno?</p> <p>Um só rei para Portugal e Espanha: como ficou o Brasil?</p> <p>Cap.: 1; 2; 13; 14; 15; 17</p>	<p>Qual foi a contribuição da África?</p> <p>Como o Brasil e a África enriqueceram Portugal?</p> <p>A população colonial era pacífica?</p> <p>Como se vivia no Brasil na época da Colonização?</p> <p>Cap.: 5; 16; 19; 20</p>	<p>Quais foram as grandes civilizações da América?</p> <p>Como foi o início da colonização Européia na América?</p> <p>Como os indígenas reagiram à ocupação do Brasil?</p> <p>Como se vivia no Brasil na época da Colonização?</p> <p>Cap.: 4; 11; 12; 20</p>	<p>Cap.3 - Por que a Expansão do Islã foi tão rápida?</p> <p>Cap.6 - O que acontecia no Oriente?</p> <p>Cap. 3; 6</p>
	<p>O que acontecia no mundo no início do século XVIII?</p> <p>Quem contestou o antigo regime no século XVIII?</p> <p>Como ocorreu a</p>	<p>O que acontecia no mundo no início do século XVIII?</p> <p>Por que o período Regencial foi tão tumultuado?</p> <p>Por que a</p>	<p>O que acontecia no mundo no início do século XVIII?</p> <p>Como as colônias da América reagiram à ideia de liberdade</p>	<p>Quais eram as grandes potências do final do século XIX?</p> <p>Por que os países industriais dividiram o</p>



8 ° ano	<p>independência dos Estados Unidos?</p> <p>O que provocou o fim do absolutismo?</p> <p>Por que a revolução industrial começou na Grã-Bretanha?</p> <p>O que pretendia Napoleão Bonaparte? Como chegou ao poder?</p> <p>Como a América espanhola conquistou a liberdade?</p> <p>O que significou a vinda da família real para o Brasil?</p> <p>A independência se conquista no grito?</p> <p>Como o segundo reinado estabilizou o país?</p> <p>Por que o período entre 1815 e 1850 marcou o triunfo da burguesia?</p> <p>O que foi a segunda revolução industrial?</p> <p>Quais eram as grandes potências do final do século XIX?</p> <p>Por que os países industriais dividiram o mundo entre si?</p> <p>Como o imperialismo atuou no Brasil?</p> <p>Quem fez a república no Brasil?</p> <p>Cap.: 1; 2; 3; 4; 5; 6; 8; 9; 10; 12; 13; 14; 15; 16; 18;</p>	escravidão durou tanto tempo no Brasil? Cap. 1; 11; 17	Por que o período Regencial foi tão tumultuado? Cap.1; 7; 11	mundo entre si? Cap. 15; 16
---------	--	--	--	-----------------------------



	19			
9 ° ano	Brasil: quem governa na primeira república?	Que movimentos sociais abalaram as oligarquias do Brasil?	Que movimentos sociais abalaram as oligarquias do Brasil?	Que ações populares sacudiram o mundo no início do Século XX?
1.4; 5; 6;	Por que a revolução Russa chocou o mundo capitalista?	Que ações populares sacudiram o mundo no início do Século XX?	Cap. 2	Como mundo chegou à segunda Guerra mundial?
7; 8; 9;	Que grupos sociais contestaram o capitalismo no Brasil?	Que efeitos a Guerra Fria causou na África e no Oriente Médio?		O que significou a divisão do mundo na Guerra Fria?
10; 11;	Por que a guerra entre 1914 e 1918 foi chamada de grande guerra?	Que ideias motivaram os jovens nos "anos dourados"?		Como acabou a guerra fria?
12; 14;	Que mundo surgiu após a grande guerra?	Cap. 2; 3; 13; 14		Pode-se falar em uma "comunidade internacional"?
15; 16;	Que mudanças ocorreram na década de 1920 no Brasil?			Cap. 3; 11; 12; 18; 19;
17; 18;	Como foi possível a ascensão de ditaduras totalitárias?			
20	O que significou a Era Vargas para a vida Nacional? [...]			

Estes dados revelam que a distribuição espacial das imagens e conteúdo da coleção, continua sendo predominantemente ocupado pelos feitos europeus e história das elites políticas e econômicas, apesar de terem incluído capítulos sobre a temática negra e indígena. No entanto, capítulos sobre o continente asiático, Índia e china também foram incluídos e dentro desta extensão, o espaço reservado à temática indígena ainda é bastante restrito.

A forma de abordagem das temáticas já mencionadas segue um padrão que abrange: o contexto dos grandes impérios e civilizações antes da colonização; os aspectos econômicos da escravidão e dominação europeia, com o processo de colonização; as formas de resistências à colonização; e a contribuição cultural dessas

populações para o país. Isso se evidencia na própria nomenclatura dos capítulos que envolvem os negros e indígenas.

Barros (2000) em pesquisa anterior as leis, pontuou como a relação entre civilização e selvageria era associada aos indígenas e aparecia descrita nos livros de história.

Os livros didáticos localizam os índios brasileiros no fim do período Paleolítico (ou período da pedra lascada) ou no início do Neolítico (ou período da pedra lascada) e dizem, de forma clara ou indireta que eles não formavam, portanto civilizações [...] As civilizações fazem parte do período histórico propriamente dito, pois civilizados são os povos que tem escrita [de acordo com a historiografia tradicional]. Dessa forma, apenas os maias, os astecas e os incas são civilizados, nos livros didáticos. Os nossos índios, que se encontravam nos períodos paleolítico e neolítico, são considerados não civilizados, nessa perspectiva. (Barros, 2000, p. 140)

Em análise da coleção atual, os indígenas brasileiros permanecem representados nos dois primeiros capítulos do livro destinado ao 6º ano, localizado no período paleolítico, sobre a vida dos primeiros homens e o início da história do Brasil, porém não se tem a oposição entre civilização e selvageria. A história indígena volta a ser abordada de maneiras mais significativa no livro para o 7º ano, através de quatro capítulos que abordam, sobretudo, as civilizações Maias, Asteca e Inca; o início da colonização na América espanhola; a reação e o extermínio dos impérios pelos europeus. As gravuras priorizadas para a ilustração desses acontecimentos históricos são do século XVI de Theodor de Bry, nos demais volumes (8º e 9º ano) os indígenas são mencionados em apenas um capítulo.

O livro propõe através de exercícios discutir sobre a divisão histórica do tempo, onde se compara a divisão temporal europeia e a brasileira, reafirmando que o povoamento da América pelos indígenas já havia acontecido há muito tempo, antes da chegada dos europeus. Infelizmente essa discussão ainda hoje se faz relevante, dada à necessidade de conscientização e reconhecimento da existência de outras visões da história para além da divisão tradicional contada pelos colonizadores.

Outro aspecto observado na coleção, especificamente no volume dedicado ao 6º ano são os conteúdos referentes ao Egito e ao Oriente médio, os quais foram abordados numa mesma unidade, assim como a temática indígena se encontra associada à asiática.

A forma como estes capítulos são organizados e apresentados são bons exemplos de como as simplificações culturais acontecem.

No entanto cabe aqui um questionamento: até que ponto a junção destas temáticas não poderiam provocar confusão e generalizações a respeito da identificação étnica e cultural dos sujeitos? Um exemplo disso é a grande dificuldade que os alunos apresentam em identificar os egípcios enquanto africanos.³

Outra temática apresentada no livro, como proposta de conteúdo para o 7º ano, os conteúdos dos livros se referem, sobretudo, ao contexto colonial com as seguintes divisões: as contribuições de África; como Brasil e África enriqueceram Portugal; as revoltas e resistências durante o período colonial. Nos demais volumes (8º e 9º ano), tem-se uma grande ênfase no aspecto socioeconômico da escravidão e neste sentido os negros aparecem principalmente, representados em forma de mercadoria, como um objeto de valor que se tinha através das mãos de obra e comércio de escravizados.

Vieira (2006) explica que a imagem hegemônica que temos sobre o continente africano, foi construída através do conceito de unanismo, que é olhar o continente como “uma coisa” una, tendo uma única identidade e até como um país, também aparece associado a essa ideia o conceito de afropessimismo, que é a visão pessimista sobre a África e a invisibilização dos sujeitos que produzem conteúdos sobre ela.

Percebe-se, portanto, que por mais que todo enredo gire em torno das ações dos europeus, a coleção não omite o caráter combativo e o protagonismo dos indígenas e negros nas lutas e revoltas por aquisição ou manutenção do território. No entanto continua apresentando de forma simplificada as contribuições culturais desses sujeitos para a formação brasileira, restringindo a contribuição da população afro-brasileira ao aspecto religioso e a contribuição indígena a técnicas artesanais e de sobrevivência sem a qual o europeu não teria sobrevivido. Este assunto é abordado apenas em duas páginas no último capítulo do volume IV (9º ano).

³ Durante o período de realização do trabalho de campo em duas escolas públicas do município de Araraquara, observou-se que o imaginário social dos alunos está permeado por estereótipos, preconceitos e representações negativas quando se pensa em África. Uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos professores consiste em transmitir a noção de que África é um continente e não um país, que Egito fica em África e Cleópatra poderia ter a pele não branca.



Analisando o conteúdo dos textos, observa-se que a forma de tratamento utilizada para se referenciar a população negra, raras vezes se dá pelo nome próprio, mas pelo atributo da cor, da mestiçagem, predominando os termos escravo e mulato. Enfatiza-se assim, a necessidade de reflexão sobre a origem destes termos, por exemplo, mulato, que do latim deriva de *mulus/mula*, portanto, um animal estéril e híbrido que só serve para carregar peso. Essa associação pejorativa, não só destitui a humanidade da pessoa negra, que de acordo com a classificação do IBGE incluem-se pardos e negros, como também reafirma o lugar social de submissão, do trabalho braçal, serviu e sexual, sob o qual os negros teriam que se submeter. E a adoção do conceito de “escravizado” em oposição ao de “escravo” hegemonicamente aceito e utilizado.

Percebe-se que no universo da historiografia estes termos são ainda adotados, permanecendo tanto nos livros didáticos, quanto nas falas dos professores e pesquisadores. No entanto, no campo da sociologia, antropologia, essa discussão já vem sendo trabalhada há muito tempo, como demonstra Fonseca (2008).

[...] é importante estabelecer o conceito de africano escravizado tendo a dimensão sociocultural e político-filosófica, posto que não nasceram nessa condição, mas foram submetidos, transformados e tornados escravos pelo sistema político-econômico e pela instituição sociojurídica implantada pelos conquistadores. [...] o escravo nasce cresce e morre irremediavelmente preso à sua natureza, não há transformação social possível para ele, até seus descendentes serão tratados como escravos, filhos de uma natureza imutável, intransponível. Esta redução ao paradigma da natureza do escravo tem o sentido de manter a escravidão no imaginário social da população. Portanto, quando se afirma que na África já existia a instituição da escravidão, busca-se informa ideologicamente que o europeu não fez nada de errado, a não ser manter o africano em sua natureza. O conceito de escravizado visa estabelecer outra história: a de que um sujeito livre, proprietário do seu destino, sendo livre e dono de suas capacidades mentais e físicas, foram transformados, submetido a uma condição social imposta pela escravidão, ou seja, a de “peça”, de ser “animal de tração”, de “mercadoria”. (Fonseca, 2008, p. 30-1)

SOBRE AS FONTES

Percebe-se que as utilizações de imagens que visam ilustrar traços da história e cultura africana e indígena são de autoria de estrangeiros Italianos, Britânicos, alemães não demonstrando à perspectiva a luz dos próprios povos sobre os fatos. Essas imagens em sua grande maioria estão associadas ao contexto colonial escravocrata, e privilegiam as gravuras de Johann Moritz Rugendas (1802-1859) e os quadros de Jean Baptiste



Debret (1768- 1824), documentando os maus tratos e aspectos de submissão desses grupos.

Uma mudança significativa, porém utilizada de maneira ainda reduzida é o reconhecimento da história oral enquanto documento histórico. Apesar de não haver na coleção muitos documentos que derive desta fonte, demonstra uma abertura para inclusão de narrativas de grupos oriundos da tradição oral. Enfatizam-se à coexistência de pluralidade de histórias, através da negação de uma verdade única e universal, neste sentido alguns capítulos trazem a presença de mitos de diferentes etnias, por exemplo, os Caiapó - Mato Grosso; Paiter Suruí - Rondônia e os Kagaba- Colômbia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das informações até aqui apontadas, percebe-se que há a necessidade de maior envolvimento da comunidade negra e indígena na formulação dos conteúdos. A presença desses grupos étnicos evitaria que determinados estereótipos continuem sendo transmitidos nos livros, trazendo novas perspectivas para as narrativas históricas, pois são escassos os documentos, entrevistas e produções desses agentes sobre sua própria história, principalmente no caso da população indígena.

Como Barros (2000) expôs, em poucos livros há a perspectiva do indígena, seja, através das citações da história sob sua perspectiva, do conselho indigenista missionário ou de entrevista atuais com representantes, o que nos leva a refletir sobre o alcance dessas leis. Os autores dos materiais didáticos procuram incluir outras fontes de referências para o trato desses conteúdos? Qual é a real contribuição da lei 11.645/08 para a população originária?

A demanda por cursos de formação docente também é uma realidade latente, é preciso entender que o trato das relações étnico raciais na sala é uma atividade complexa, que exige preparo para saber como lidar com todas as nuances e conflitos que circundam este horizonte. Sem o preparo necessário os livros didáticos, as ações, atividades e projetos desenvolvidos pelos agentes educativos, correm o risco de serem ineficazes, podendo até reproduzir e perpetuar os estereótipos e a discriminação, como os frequentes casos em que vemos a adoção da prática do blackface e o ato de fantasiar

os alunos de índios no ambiente escolar, como atividade pedagógica em datas “comemorativas”, como o 19 de abril e o 20 de novembro.

Pode-se considerar que apesar da inclusão de capítulos que visam se adaptar aos requisitos das leis 10.639/03 e 11.645/08, há um longo caminho a ser percorrido. Percebe-se a carência da reflexão sobre a forma como estruturar esses conteúdos, sem que estejam postos como suplemento de cronologia factual europeia. Salienta-se a necessidade de fazer com que essas leis sejam de fato implementadas, para que os livros sejam espaços de valorização e inclusão dos conhecimentos tradicionais, e que essas narrativas não-oficiais tornem-se parte integrante da historiografia brasileira, sendo mantidas por segmentos populacionais antes silenciados ou que tenham interpretações próprias de acontecimentos que se manifestaram e se manifestam na sociedade contemporânea.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africanas e européia. (Brasil, 2004, p. 8).

Este problema do apagamento e invisibilização intelectual de outras epistemologias pela ideologia do eurocentrismo podem ser estendidos para a reflexão da mídia televisiva. Ao olhar para os programas de TV brasileiros, as propagandas e publicidades, raramente se encontra negros e indígenas ocupando papéis sociais de protagonismo nestes espaços, seja, como apresentador de programas, astro de novelas e desenhos animados ou em comerciais de margarina, a visão que a mídia transmite sobre a imagem dos negros e indígenas está predominantemente relacionados à marginalidade, a submissão e a violência. De acordo com Sodré (1995):

A mídia funciona, no nível macro, como um gênero discursivo capaz de catalisar expressões políticas e institucionais sobre as relações inter-raciais, em geral estruturadas por uma tradição intelectual elitista que, de uma maneira ou de outra, legitima a desigualdade social pela cor da pele. (SODRÉ, 1999, p.243).

Diante dessa problemática, refletimos sobre a importância da representatividade e das representações sociais em toda sua dimensão e ambientes, a necessidade das crianças se verem e se identificarem com aquilo que estão consumindo, para construir uma visão positivada sobre seu próprio grupo de pertencimento. Sabendo que as representações sociais negativas de um determinado povo, podem e são utilizadas como forma de dominação e violência simbólica, cujo efeito se concretiza na vida material e subjetiva dos grupos, é posto a urgência de se produzir novas referências partindo da experiência de vida dos próprios sujeitos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. T. *O uso do livro didático no ensino de História: depoimentos de professores de escolas estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo/SP*. 2001. *Dissertação (Mestrado)* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

Bittencourt, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar: 1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BARROS, D. L. P. Esta é uma outra história: os índios nos livros didáticos de história do Brasil. In: BARROS, D. L. P. (Org.). *Os discursos do descobrimento: 500 e mais anos de discursos*. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico- raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. [Brasília]: [s.l], 2003. 151p.

_____. *Lei n.º 11. 645, de 10 de março de 2008*. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena”. República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Políticas de melhoria da qualidade da educação: um balanço institucional*. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira*. In: *Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, 3. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

CARDOSO, Oldimar e PENIN, Sonia T. S. *A sala de aula como campo de pesquisa*. Aproximações e a utilização de equipamentos digitais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.1, p. 113-128, jan./abr. 2009.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. FORMAÇÃO CONTINUADA E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI nº 10.639/2003: DIÁLOGOS ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA BÁSICA. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 8, n. 19, p. 69-96, jun. 2016. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/26>>. Acesso em: 20 maio 2018.

FONSECA, Dagoberto José, *Políticas Públicas e ações Afirmativas*. São Paulo, Selo Negro, 2009, 140 pp.

GRUPIONI, Luis Donizeti Benzi. Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopez da Silva; GRUPIONI Donizeti Benzi, (Org.). *A temática indígena na sala de aula*. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, 1995, p. 407-419.

MONTEIRO, J. M. 1995. O desafio da história indígena no Brasil. In SILVA, A. L. & GRUPIONI, L. D. B. (Org.). *A temática indígena na escola*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, pp. 221-237.

MUNANGA, K. (Org.) *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 1999.

PINTO, Regina P. Educação do negro: uma revisão da bibliografia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 62, p. 3-34, ago 1987a.

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

_____. Raça e educação: uma articulação incipiente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 41-50, 1992.

_____. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 199-231, nov. 1999.

MUNANGA, K., & Filosofia, D. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. *Entrevista*, São Paulo, 18(50), 51-56, (2004).

NOGUEIRA, Simone Gibran; GUZZO, Raquel Souza Lobo. QUE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS QUEREMOS NO SÉCULO XXI? UMA LEITURA PSICOSSOCIAL E CRÍTICA DA DESUMANIZAÇÃO EUROCÊNTRICA E RACISTA. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 9, n. 22, p. 409-431, jun. 2017. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/375>>. Acesso em: 20 maio 2018.

Pereira, A. A. (2010). *A Lei 10.639 / 03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil,”* 25-45.

ZAMBONI, E.; BERGAMASCHI, M. A.. *Povos indígenas e ensino de história: memória, movimento e educação*. In: 17º COLE 30 anos, 2009, Campinas. Anais do Congresso de

Recebido em setembro de 2017
Aprovado em dezembro de 2017