



Permanências de estereótipos étnico-raciais nos discursos e imagens de livros didáticos

Isis Sousa Longo

Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)
isislongo@ig.com.br

Resumo: A pesquisa bibliográfica teve por objetivo analisar discursos e imagens sobre a História e Cultura Afro-Brasileiras, Africanas e Indígenas em coleções didáticas selecionadas pelo PNLD - Programa Nacional de Livro Didático. Mediante a investigação dos conteúdos das unidades temáticas dos livros e suas representações sobre o papel de brancos, negros, indígenas e mestiços para a construção da nação foi possível identificar mecanismos implícitos e explícitos da reprodução de valores da hegemonia europeia e da perpetuação do mito da democracia racial. Desta forma, a diversidade étnico-racial, mesmo assegurada pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, continua a significar um desafio histórico quanto à implementação de uma educação para as relações étnico-raciais direcionada à valorização do pertencimento étnico-racial, ao passado de luta dos ancestrais africanos e indígenas e ao combate do racismo social e institucional.

Palavras-Chave: Diversidade Étnico-Racial, Livro Didático, Formação Docente, Racismo, Lei 10.639/03.

DOI: <https://doi.org/10.22481/odeere.v3i3.1580>

Stays of ethnic-racial stereotypes in speeches and images of textbooks

Abstract: The bibliographical research aimed to analyze speeches and pictures about Afro-Brazilian history and culture, and Indigenous African educational PNLD selected Collections-National Textbook Program. Through the research of the contents of the thematic units of the books and their representations on the part of whites, blacks, Indians and mestizos to nation building was possible implicit and explicit mechanisms highlight the reproduction of values of the European hegemony and the perpetuation of

the myth of racial democracy. In this way, the ethnic and racial diversity, even assured by law 10,639/03 and 11,645/08, continues to mean a historic challenge as to the implementation of an education for the ethnic-racial relations directed to the enhancement of ethnic and racial belonging, to the past of struggle of African and indigenous ancestry and to combat the social and institutional racism.

Keywords: Ethnic And Racial Diversity, Textbook, Teacher Education, Racism, Law 10.639/03.

Indagar o passado e problematizar o presente

Há tempos na sociedade brasileira temos afirmações recorrentes como: - O povo brasileiro não tem memória! - Os brasileiros não conhecem a sua história! De qual versão histórica o discurso do senso-comum estaria reivindicado a lembrança? Para tal indagação, uma das respostas possíveis seria a de que os brasileiros não conheceriam, ou conheceriam muito mal, a versão oficial da história nacional, com seus fatos e personagens ilustres que ainda figuram nos feriados dos calendários no século XXI.

Ao continuarmos nossas reflexões iniciais sobre a aparente ausência de memória coletiva sobre a história oficial, nos deparamos com diferentes perspectivas de entendimento sobre o nosso passado. Temos, portanto, a assertiva de que a interpretação do passado é um universo de disputas políticas entre diferentes atores. Nestes embates, o currículo do ensino de história, transposto nos conteúdos dos livros didáticos (do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio), denota a centralidade da escola no processo de rememoração deste passado. O que significa destacar que, se compreendemos a história não como uma somatória de fatos alinhados cronologicamente, e sim como um processo dialético entre os acontecimentos do

passado e presente que dialogam com sujeitos históricos de diferentes épocas históricas, tendemos a concordar com Schwarcz (2016), pois:

Não há acordo fácil entre suas perspectivas de entendimento: nem sempre a história consegue acreditar na memória; a memória por sua vez, desconfia profundamente de qualquer procedimento de reconstrução do passado que não traga no seu centro os direitos da lembrança – direitos de vida, de rememoração da experiência e de subjetividade.

No campo do ensino de história, entre as disputas de interpretação de um “passado de glórias” e um passado permeado de contradições e violações de direitos de povos originários da terra e povos africanos, ambos escravizados pelo “civilizado” europeu, temos a busca por uma história que unifique a nação. Não é por acaso que em meados do século XIX, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro promoveu concurso para a melhor maneira de se escrever a história da nação brasileira. Desta feita, também não é por acaso que o vencedor do concurso trata-se de um naturalista alemão¹, imbuído dos valores eugenistas da época, nos quais, o ideal da nação brasileira seria o “encontro” das três raças formadoras da identidade de um povo mestiço, com a supremacia da cultura branca européia e a cooperação das culturas africana e indígena.

Portanto, o ideal do “encontro” das três raças representou a forma de assumir a mestiçagem brasileira e encobrir o racismo como fenômeno histórico e social, com a construção da percepção das diferenças raciais como desigualdades, com a hierarquização dos atributos do branco de ascendência européia como positivos e desejáveis, e a inferiorização das outras culturas africanas e ameríndias, consideradas primitivas e não civilizadas, passíveis do desprezo, silenciamento e exclusão.

Desta forma, ao procurarmos analisar livros didáticos de história e relacioná-los aos preceitos da legislação vigente, que primam pela complexidade na construção das várias identidades da população brasileira, nos deparamos com desafios seculares como: a propagação

¹ MARTIUS, Karl Friedrich Philipp von. Como se deve escrever a História do Brasil. Revista do IHGB. Rio de Janeiro 6 (24): 389 - 411. Janeiro de 1845. (Revista Trimensal de História e Geografia ou Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. N. 24, janeiro de 1845).

da ideologia do branqueamento, o mito da democracia racial e o valor da meritocracia como sinônimo de oportunidades iguais para todos.

Mesmo considerando os limites do alcance dos livros didáticos frente à propagação e ou desconstrução destes mitos e estereótipos racistas, sabemos da abrangência da utilização dos livros num universo de quase 50 milhões de crianças e adolescentes estudantes da Educação Básica². Portanto, após mais de uma década da existência da Lei 10.639/03, é significativa a dificuldade em implementar uma educação para a reeducar as relações étnico-raciais no país, pois como bem afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER):

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados. Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalidade e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente³

Discursos e mentalidades: o racismo como marcador social

Para refletirmos os avanços ou permanências das mentalidades quanto ao racismo, à discriminação e à intolerância étnico-racial, é relevante indagarmos sobre as mudanças e continuidades de repertórios de representação quanto à diferença, a partir de “artefatos culturais”, como os livros didáticos.

Segundo Stuart Hall (2003), as diferenças discursivas são de ordem linguística, antropológica e psicanalítica, havendo uma complexidade de fatores e enunciados para serem desvelados nas relações sociais, sejam elas relações interpessoais e/ou institucionais. O entendimento de que os discursos são elaborações histórico-culturais implica à reflexão de que o

² Dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2016 apontam que o total de matrículas em 2014 na Educação Básica, segundo o Censo Escolar/MEC, correspondeu a 49.771.371 estudantes. <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1450/anuario-brasileiro-da-educacao-basica>

³ BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2005, p.14.

conceito de diferença/diferente carrega um sistema classificatório de interpretação. Desta forma, as relações de poder traduzem significados por oposições binárias, como: branco x negro; homem x mulher; heterossexual x homossexual.

A preocupação de Stuart Hall é que a ideia de culturas diferentes possa reforçar o “essencialismo” cultural, ou seja, acabe por fixar modelos com os quais não se dialoga, apenas constata-se as diferenças, reforçando o paradigma hegemônico da cultura europeia. As estratégias para mudanças dos discursos sobre a representação exigem habilidades do jogo político, pois são disputas por significados que determinam relações de poder. As três estratégias apresentadas pelo autor seriam: I- reivindicar políticas de representação; II- atribuir positividade em atributos anteriormente negativos à etnia africana; III- realizar a positivação do corpo negro (estética diaspórica).

Desde a aprovação dos PCNs (1997) e das Leis 10.639/03 e 11645/2008, há a preocupação dos movimentos sociais que lutam pela igualdade de condições e direitos dos povos indígenas e da população negra, afrodescendente, de que a escola seja um pólo irradiador da mudança de paradigmas racistas, para a construção de representações positivas das histórias de índios e negros no Brasil. Há a defesa da escola como espaço para promoção das diferenças, com consciência e orgulho de pertencimento ancestral étnico-racial e recusa à homogeneização:

Recusar a homogeneização sutil, mas despótica em que incorremos às vezes, sem querer, nos dispositivos que montamos quando subordinamos os estudantes a um modelo único, ou a uma dimensão predominante. Na realidade precisamos de uma pedagogia do intolerável. Temos assistido passivamente um processo de aniquilamento sutil e despótico das diferenças: seja sexual, racial, étnico, estético, entre outras, ao mesmo tempo em que há uma resistência cotidiana a esta processualidade de submetimento realizada por pessoas ou coletivos sociais excluídos, a pedagogia do intolerável não é a monumentalização da tragédia, do miserabilismo ou da vitimização. Nada tem a ver com isto. É a afirmação absoluta da vida, resistência do poder da vida contra o poder sobre a vida, resistência inabalável ao aniquilamento e a uma vida não fascista que se faz a toda hora e todo dia e por cada um ⁴.

⁴ ABRAMOWICZ, A., et.al. *A diferença e a diversidade na educação*. Dossiê Relações Raciais e Ação Afirmativa, Contemporânea, n. 2, p. 85-97, Jul.–Dez. 2011, p.11

Para o combate ao racismo e discriminações, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER, 2005) apresentam entre os princípios estabelecidos, a “desconstrução” de comportamentos e conceitos relacionados à ideologia do branqueamento e ao mito da Democracia Racial.

O documento destaca importância da formação de professores(as) para seleção de informações e subsídios que não permitam a reprodução de preconceitos, o que significa a seleção adequada de materiais didáticos, como os livros utilizados no cotidiano escolar. Priorizar materiais que sejam portadores de informações e conceitos que dialoguem com o passado, o presente e o futuro da história brasileira, com “o reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias e asiáticas”⁵.

No caso dos livros didáticos de história utilizados nas escolas públicas brasileiras, a partir do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático - observamos que os livros aprovados estão de acordo com as legislações vigentes, porém, segundo o Guia do PNLD (2012), eles mantêm, em sua maioria, a opção didática pela linearidade factual dos acontecimentos históricos, (Colônia, Império, República), com pouca mediação sobre semelhanças e diferenças entre passado e presente, bem como, pouca mediação sobre semelhanças e diferenças entre as diversas culturas ameríndias, africanas e a europeia. Esses grandes eventos históricos são sistematicamente trabalhados nos livros em detrimento de outra abordagem histórica, que destaque questões como: identidade negra, identidade indígena, ameríndia, representação, igualdade e diferença, diversidade cultural e racismo.

Guia de Livros Didáticos do PNLD:

Assim, em seu bojo, os avanços e permanências encontradas permitem afirmar que ainda é necessária uma intensificação do compromisso das obras didáticas com a abordagem dos conteúdos previstos na legislação vigente, para consolidar definitivamente a promoção positiva da História africana, afro-brasileira e indígena, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes

⁵ BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2005, p 20.

processos históricos que marcaram a construção do país, valorizando o caráter multicultural da sociedade brasileira⁶.

Pesquisadores(as) das temáticas das disciplinas escolares⁷ têm reiterado a existência do livro didático como um elemento relevante na construção do saber escolar. Mesmo com as ponderações sobre a indústria do mercado editorial, com a participação hegemônica das grandes editoras nos PNLD (FTD, Saraiva e Moderna), o livro didático é reconhecido como um veículo potencializador da formação dos conteúdos disciplinares para professores(as) e alunos(as):

Uma vez que o livro didático constitui-se em elemento importante na construção do saber escolar e do processo educacional, espera-se que contribua para o aprimoramento da ética, imprescindível ao convívio social e à construção da cidadania. Neste sentido, há que se verificar, nos textos e nas atividades, a existência de uma real preocupação em despertar no aluno a prática participativa, a sociabilidade, a consciência política, enfim a cidadania, entendida no seu sentido mais amplo⁸.

Conforme os teóricos, a relação entre o campo do conhecimento produzido pela historiografia e o campo do conhecimento histórico elaborado para/na escola encontra-se num processo de aproximação, porém ainda não há uma relação orgânica entre historiadores-professores, historiadores-autores de livros didáticos, professores do ensino fundamental I e II, e editoras dos livros didáticos que articule os saberes socialmente construídos no fazer cotidiano da sala de aula.

A historiadora Circe Bittencourt aponta para a complexidade da prática docente em conjugar os saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência:

O papel do professor na constituição das disciplinas merece destaque. Sua ação nessa direção tem sido muito analisada, sendo ele o sujeito principal dos estudos sobre o *currículo real*, ou seja, o que acontece nas escolas e se pratica nas salas de aula. O professor é que transforma o *saber a ser ensinado* em *saber apreendido*, ação fundamental no processo de produção do conhecimento [...]⁹

⁶ Guia de livros didáticos: PNLD 2013: História. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012, p.25.

⁷ BITTENCOURT; ABRAMOWICZ; MATTOS; BEZERRA; DE LUCA.

⁸ BEZERRA, H.G.; DE LUCA, T.R. “Em busca da qualidade PNLD História – 1996/2004”. In: SPOSITO, M.E.B. (ORG.) *Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, p.37.

⁹ BITTENCOURT, C. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004, p.50.

No caso da utilização dos livros didáticos de história para o Ensino Fundamental I, é fato lembrar que o pedagogo(a) ou o professor(a) formado pelo Ensino Técnico Magistério, não é um profissional especialista da disciplina. Portanto, livros didáticos de história preocupados com o desenvolvimento intelectual do educando(a), com conteúdos pautados por problemas situados no tempo presente, que utilizem o tempo passado para construção de respostas às problematizações cotidianas, seriam obras didáticas mais adequadas para um ensino de história comprometido com as ações das pessoas comuns e não exclusivamente com os personagens heróicos dos fatos políticos e das elites sociais.

A formação permanente dos docentes frente às mudanças teórico-práticas dos paradigmas de ensino é fator preponderante para a maior autonomia dos professores(as) para escolha de livros didáticos. Além da política pública do PNLD, com as avaliações periódicas e publicação dos Guias dos Livros Didáticos, faz-se necessária a realização de cursos sistemáticos sobre os conteúdos das legislações que incluem o ensino de história e cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, pois o livro didático deve ser um dos instrumentos da prática docente e não o único, para não reduzirmos o conhecimento escolar à reprodução de conteúdos dos livros didáticos.

Alguns pesquisadores do ensino de história ressaltam a preocupação com a perpetuação de modelos que estigmatizam os indígenas e os negros. Segundo COELHO (2009), os livros didáticos conduzem o índio ao papel de vítima, com a construção do índio como uma categoria abstrata, que aparece nos capítulos sobre a colonização brasileira na condição ora selvagem, ora idealizada, como herói do indianismo (ex. Peri e Iracema).

Nos períodos do Brasil Império e do Brasil República as discussões das teorias racistas do século XIX atribuem ao indígena brasileiro a condição de um ser inferior, atrasado, conforme as explicações do darwinismo social. O que reforçaria a ideia dos indígenas, dos vários grupos étnicos, serem pessoas em desvantagens em relação aos aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais, mediante uma abordagem isenta de conflitos, com recortes e simplificações que reproduzem estigmas. Essa forma de fixar desvantagens a um grupo social reitera classificações racistas, conforme esclarece SCHWARCZ:

Por isso mesmo, o racismo, como um conceito, é um marcador social de diferença, paralelo a outros, como classe, gênero, religião, sexo, geração. Marcadores são, assim, repertórios de categorias ambivalentes, que, na mesma medida traduzem hierarquias sociais, repõem novas ambiguidades estéticas, acusatórias e afetivas¹⁰.

No caso dos negros africanos, as representações dos livros didáticos estão centradas na condição dos negros escravizados. Os estudiosos apontam a tendência da perpetuação de discursos e imagens referentes ao período do tráfico negreiro, com o “desaparecimento” dos africanos escravizados com a abolição. “Por que estudar os afrodescendentes depois da abolição, se não existem mais escravos?”¹¹.

Há também a recorrência em “acomodar” discursos conflitantes, pois a hegemonia da linearidade da história tradicional, racista, ora inferioriza a cultura africana, colocando-a como exótica, ora marca sua “contribuição” pontual na cultura brasileira como na culinária e da dança.

As próprias prerrogativas dos Parâmetros Curriculares Nacionais com a temática transversal da diversidade cultural contribuem para a ideia de “acomodação” de discursos conflitantes, pois a defesa do “respeito” à diversidade oculta os problemas da hierarquização de culturas, na qual o mito da democracia racial permanece, sem permitir a mediação de conflitos entre as diversas identidades brasileiras.

Em geral, os trabalhos acabam por justapor as duas perspectivas, privilegiando, em momentos diferentes, e até em capítulos alternados, ora a ideia de uma cultura brasileira mestiça e homogênea, ora a ideia de uma cultura brasileira plural, na qual são valorizadas identidades culturais diversas e por vezes conflitantes. Essa estratégia de incorporar mais um conteúdo ou temática – e não proceder a uma revisão mais profunda do conteúdo – é muito comum nas atualizações e novas edições dos livros didáticos¹².

¹⁰ SCHWARCZ, L.K.M. *Brasil: Uma Biografia – cadernos de atividades*. São Paulo: Cia das Letras, 2016, p. 128.

¹¹ MATTOS, H., et. al. “*Personagens negros e livros didáticos: reflexões sobre a ação política dos afrodescendentes e as representações da cultura brasileira*”. In: ROCHA, H.A.B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M.S. (Orgs.) *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p. 310.

¹² MATTOS, H., et. al. “*Personagens negros e livros didáticos: reflexões sobre a ação política dos afrodescendentes e as representações da cultura brasileira*”. In: ROCHA, H.A.B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M.S. (Orgs.) *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p. 309.

Análises de livros didáticos: a reprodução de estereótipos étnico-raciais

Estabelecemos como critérios para a seleção e análise dos livros didáticos, coleções aprovadas pelo PNLD e utilizadas nas escolas públicas da rede municipal e/ou estadual de São Paulo. Analisamos duas coleções do Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos) e duas coleções do Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos). As coleções didáticas¹³ selecionadas foram: COLEÇÃO 1 - Projeto Buriti – História; COLEÇÃO 2 – Tempo de APRENDER – História; COLEÇÃO 3 - Jornadas.hist – História; COLEÇÃO 4 - Projeto Araribá – História.

A disciplina escolar de história está prevista na Lei 10.639/03 como uma das disciplinas prioritárias para as discussões étnico-raciais. Determina-se pela alteração do artigo 26 da Lei de Diretrizes de Base da Educação (Lei 9394/96), que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artísticas e de Literatura e História Brasileiras.

Sobre as coleções didáticas do Ensino Fundamental I observamos semelhanças na construção das obras, mesmo sendo de editoras diferentes. O destaque inicial é a divisão das unidades e capítulos de acordo com os quatro bimestres do ano letivo.

A construção das unidades didáticas para os primeiros anos do ciclo do Ensino Fundamental I baseia-se na introdução da disciplina escolar de história, com a preocupação do significado da passagem do tempo, evidenciando as marcas do passado no presente. As duas coleções fazem a alusão da profissão de historiador ser “semelhante” a de um detetive, que buscaria pistas no passado para desvendar o presente. Os livros priorizam atividades voltadas à

¹³ As coleções didáticas: PNLD – Fundamental I (2013-2014-2015): COLEÇÃO 1 - Projeto Buriti – História.- 2ª ed. – São Paulo: Moderna, 2011. COLEÇÃO 2 – Tempo de APRENDER – História. – 1ª ed. – São Paulo: Ed. Nacional, 2008. PNLD – Fundamental II (2014-2015-2016): COLEÇÃO 3 - Jornadas.hist – História. 2.ed. – São Paulo: Saraiva, 2012. COLEÇÃO 4 - Projeto Araribá – História. 3.ed. – São Paulo: Moderna, 2010.

cronologia, à linha do tempo, com a ordenação de imagens que remetem a passagem do tempo na rotina infantil.

Sobre as imagens utilizadas nos livros dos 1º e 2º anos analisados, há a preferência pelas fotografias e ilustrações de personagens infantis. No caso das fotografias, numericamente, a distribuição étnica, nas duas coleções, encontra-se majoritariamente nas fotografias de pessoas brancas. A título de exemplo, o livro didático do 2º ano da COLEÇÃO 2, nas suas quatro unidades de estudo, aparecem ao todo 35 fotografias de pessoas, homens e mulheres de diferentes idades, porém, há somente uma fotografia de um casal indígena com uma criança, e somente quatro fotografias de pessoas negras.

Na COLEÇÃO 1, os livros didáticos apresentam muitas ilustrações e histórias em quadrinhos, com uma linguagem mais próxima da criança. Os editores fizeram a opção de construir a introdução de suas unidades de estudo, por meio de personagens infantis. Os protagonistas das unidades são sempre personagens brancos. Exemplo, o livro do 3º ano, unidade 1 “Clarissa sabe ajudar”; unidade 2 “O álbum de Clarissa”. Evidencia o cotidiano de uma garotinha branca, de classe média, com uma “família padrão”, pai e mãe (brancos), e o nascimento posterior de seu irmãozinho. A unidade 3 “Guilherme, o investigador do tempo”, um menino loiro e muito inteligente, que tem “sede” de aprender. Como os desenhos são criações dos ilustradores, sem dúvida, existe a possibilidade de criar personagens de diversas etnias, no entanto, o que percebemos é que a Coleção 1, manteve um desenho estilizado de personagens brancos e personagens negros bem “embranquecidos”.

Quanto ao manual do professor, as quatro coleções ao indicarem no final dos livros um anexo para os educadores destacam os objetivos gerais do ensino de história para os alunos do ensino fundamental, abordando a legislação pertinente e autores da historiografia nacional e estrangeira. É fato mencionar que, ao colocarem nos manuais do professor as respostas das atividades nas páginas correspondentes, o anexo de orientações gerais poderá ser subutilizado, pois as orientações em destaque nas atividades seriam as “respostas corretas”, o que limitaria a possibilidade de aprofundamento de discussões teóricas.

Os volumes destinados às séries/anos finais do Ensino Fundamental I sistematizam os grandes eventos da história brasileira, com a linearidade da cronologia temporal do século XV ao

século XXI; prática semelhante aos livros de história destinados ao Ensino Fundamental II. Conforme ressaltamos, mesmo havendo legislações que remetem à inclusão do multiculturalismo e da diversidade étnico-racial, os livros continuam conservando o tradicionalismo da história factual.

As coleções do Ensino Fundamental II também são semelhantes na estruturação das obras, primando pela linearidade factual. Os volumes estão divididos conforme os grandes períodos da história ocidental. Para o 6º ano – História Antiga; 7º ano – História Medieval; 8º ano – História Moderna; 9º ano – História Contemporânea.

Para a análise dos livros didáticos selecionados, a opção teórica pelos Estudos Culturais, coloca-nos o desafio do “olhar” e da interpretação sobre discursos, imagens e ilustrações, além dos conteúdos explícitos nos textos. Desta forma, o livro didático como um veículo de informação, é um “artefato cultural” que pode reforçar preconceitos e estereótipos ou ser estrategicamente utilizado como veículo promotor de identidades e diferenças étnico-raciais, mediante reapropriação e ressignificação da cultura hegemônica (branca europeia), conforme prescrevem as orientações da DCNERER:

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art.26ª da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE)¹⁴

Conforme o estudioso Stuart Hall, os conteúdos explícitos nos textos didáticos são portadores de representações histórico-sociais que reforçam estereótipos, que em geral abordam a supervalorização do modelo europeu ocidental de civilização, em detrimento das culturas dos outros povos, sendo recomendável para a construção de uma sociedade plural e multi-étnica a mediação entre as culturas:

¹⁴BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2005, p.25.

A alternativa não é apegar-se a modelos fechados, unitários e homogêneos de "pertencimento cultural", mas abarcar os processos mais amplos — o jogo da semelhança e da diferença — que estão transformando a cultura no mundo inteiro. Esse é o caminho da "diáspora", que é a trajetória de um povo moderno e de uma cultura moderna. Isso pode parecer a princípio igual — mas, na verdade, é muito diferente — do velho "internacionalismo" do modernismo europeu¹⁵.

No tocante à organização dos Movimentos Sociais, em especial ao Movimento Negro, a escola pública e demais instituições que veiculam a ideologia dominante eram e são pontos estratégicos para a construção de outras formas de relações étnico-raciais. Assim, os materiais didáticos focados na garantia da pluralidade étnica são essenciais para o estabelecimento de novas aprendizagens.

Não é por menos que a maioria dos autores destaca alguns pilares de enfrentamento para a possibilidade, - e não a garantia – de aplicação efetiva da Lei 11.645/08 como: a aliança de professores e escolas com outros espaços educativos para uma afirmação positiva da diferença, o enfrentamento teórico contra visões eurocêntricas arraigadas no senso comum, o combate à fortaleza do discurso racista hegemônico na sociedade brasileira, a superação de um quase inevitável *impasse pedagógico* que as escolas e professores enfrentam, mesmo com práticas pedagógicas antirracistas, e a constatação que até uma reinvenção do conhecimento humano se faz necessário¹⁶.

Mesmo após mais de uma década na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, percebemos que os discursos dos livros didáticos permanecem reproduzindo o eurocentrismo para “explicar” a história do Brasil. Para refletirmos a permanência de preconceitos e estereótipos no ensino de história das culturas africanas e ameríndias e a supervalorização da cultura europeia, realizamos a comparação entre os conteúdos dos livros das quatro coleções didáticas cujas unidades abordavam os temas: “grandes navegações”, “descobrimento”, “colonização”, “tráfico negreiro”, o que permitiu a análise da representação dos papéis socioculturais de cada matriz cultural brasileira (indígena, africana, europeia).

¹⁵ HALL, S. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Minas Gerais: UFMG, 2003, p.47.

¹⁶ OLIVEIRA, L.F. *A sala de aula é o último lugar onde ocorrerão mudanças*. In: MIRANDA, C., et.al. *Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei 10.639/03*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Quartet, 2012, p.200.

Como exemplos da história factual tradicional com preconceitos e estereótipos racistas em relação aos povos indígenas brasileiros temos os discursos narrativos dos livros do 4º ano da COLEÇÃO 2, do 7º ano da COLEÇÃO 3, e 7º ano da COLEÇÃO 4. Os livros abordam a linearidade dos acontecimentos históricos, bem como explicitam o modelo hegemônico da versão do colonizador europeu como expoente do desenvolvimento econômico, político e cultural, com a apresentação secundária das culturas ameríndias e africanas, com a ênfase a exotismos e “aberrações” civilizatórias.

Antes da chegada dos portugueses, vários grupos indígenas já moravam no território onde se formaria o Brasil. Estavam divididos em muitas tribos: Potiguar, Tremembé, Tabajara, Tupiniquim, Tamoio, Tupi, Guarani, entre outras [...] Cultuar os elementos da natureza e acreditar na força e na proteção deles era a crença, a religião indígena [...] Você sabia que os Tupis acreditavam que comer carne do guerreiro inimigo fazia que eles ficassem mais valentes, corajosos? Essa prática de comer a carne do inimigo é chamada antropofagia. (COLEÇÃO 2 – 4º ANO, p.12-19)

Alguns povos indígenas praticavam o canibalismo em rituais marcados por cantos e danças. Os rituais antropofágicos tinham um forte significado simbólico, os indígenas acreditavam que, ao comer a carne do inimigo, adquiriam suas qualidades, como a força e a coragem. (COLEÇÃO 3 – 7º ANO, p.197)

Acreditava-se que os mortos em guerra iam para uma espécie de paraíso, onde estavam seus ancestrais. Assim, ser devorado em um ritual antropofágico não era de todo ruim e poderia representar um destino digno na vida de um índio. (COLEÇÃO 4 – 7º ANO, p.174)

Pelos fragmentos expostos percebe-se a ênfase nos discursos ideológicos do índio como o elemento “diferente/exótico” ao modelo europeu do que é ser pessoa/humano, com o apelo às informações impactantes como a questão da antropofagia dos Tupis e rituais de canibalismo. Segundo CUNHA (2009), as culturas têm o dinamismo da historicidade, portanto, a representação do índio nos livros com o destaque de características “exóticas” reforça a ideia da aculturação dos indígenas com a “chegada” dos europeus, como algo positivo para “civilização” dos selvagens.

Mesmo não apresentando explicitamente os termos depreciativos, como selvagens, incivilizados, bárbaros e ressaltando que os índios seriam os “verdadeiros” descobridores do Brasil, o livro didático ao selecionar aspectos da vida indígena brasileira como curiosidade, não

realiza a mediação necessária para a compreensão de que as culturas em situações de intenso contato não se perdem, não se fundem e sim elas adquirem novas funções.

FUNARI e PIÑÓN explicam que:

Na verdade, não apenas os indígenas, mas todos os grupos humanos são peculiares, mesmo aqueles nos quais vivemos. Entretanto, isso nem sempre fica claro [...] Esse processo, que nos leva a perceber que aquilo que achamos natural, universal, eterno, não passa de um costume é conhecido pelo nome de “desnaturalização”. Um primeiro meio de se conhecer um grupo humano qualquer, em particular uma comunidade indígena, consiste em mergulhar em seu cotidiano, numa imersão que permita perceber como o mundo pode ser visto e vivido de outra maneira. A forma mais óbvia e direta de conhecer os índios é, portanto, conviver com eles (a chamada experiência etnográfica)¹⁷.

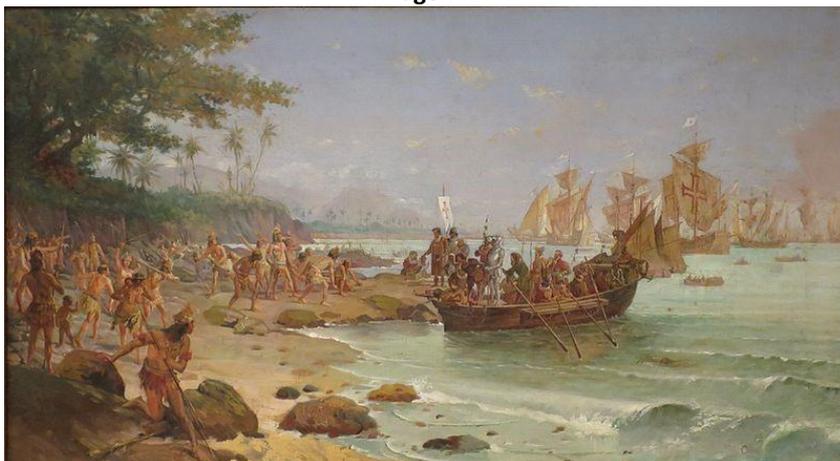
Importante destacar que a proposta do ensino de história para o ensino fundamental é que o aluno tenha possibilidade de relacionar o passado com o presente, no entanto, os livros analisados pouco dialogam com o momento atual, como por exemplo, sobre o problema das demarcações das terras indígenas no século XXI. As questões sobre as disputas fundiárias, genocídios de etnias, usurpação do agronegócio e a resistência dos povos indígenas na luta pelos seus direitos, são tratadas como problemáticas secundárias, pois a ênfase está nos costumes, danças e artesanatos. O livro do 7º ano COLEÇÃO 3, em uma seção específica do capítulo, apresenta uma fotografia do povo wapichana e menciona a reserva Raposa Serra do Sol.

Não há espaço para as vozes dos indígenas. No livro do 7º ano da COLEÇÃO 4, há a citação do Instituto Socioambiental/ISA, para destacar o grande número de culturas indígenas (238 etnias), no entanto, mesmo com esses dados, apresenta somente duas fotografias ilustrativas de Xavante e Kamayurá, mas não enfatiza nenhuma liderança indígena na atualidade. Mais uma vez, o “personagem” índio é lembrado apenas como um ser do passado remoto, que desaparece da história após a colonização.

Sobre os portugueses, os livros apresentam feitos heróicos e enfatizam a harmonização do “encontro” entre civilizados e selvagens, com uso de imagens que reforçam a ideia de “comemoração” entre índios e colonizadores.

¹⁷ FUNARI, P.P; PIÑÓN, A. A temática indígena da escola. São Paulo: Contexto, 2014, p.30.

Imagem 1



Desembarque de Cabral em 1500 – Oscar Pereira da Silva (1922) . Imagem – Coleção 4, 7º ano , p.158; Coleção 1, 4º ano, p.28.

Imagem 2



A Primeira Missa – Victor Meirelles (1860). Imagem – Coleção 3, 7º ano, p.241; Coleção 1, 4º ano, p.29; Coleção 2, 4º ano, p.60.

O objetivo do clero católico de converter os povos indígenas ao catolicismo relacionava-se ao contexto da Contrarreforma católica. De acordo com a carta do escrivão da esquadra de Pedro Álvares Cabral endereçada ao rei de Portugal, a

primeira missa em solo brasileiro foi rezada na praia da Coroa Vermelha, no litoral da Bahia, em 26 de abril de 1500 [...] (COLEÇÃO 3, 7º ANO, p.241)

Os portugueses são conhecidos por terem sido grandes navegadores. A caravela foi uma embarcação inventada e usada pelos portugueses [...] Os portugueses conquistaram terras na África e chegaram até as Índias, que, para eles, incluía países como China e a Índia [...] O encontro entre os portugueses e os indígenas [...] (COLEÇÃO 2, 4º ANO, pp. 23 e 35)

Buscando em outros continentes produtos comercializáveis que pudessem atender aos interesses econômicos do governo e da burguesia, Portugal tornou-se pioneiro na exploração ultramarina. [...] Os primeiros contatos entre portugueses e nativos americanos, ocorridos entre o final do século XV e início do século XVI, foram relativamente pacíficos [...] (COLEÇÃO 4, 7º ANO, pp.156 e 166)

Nestes capítulos sobre a chegada dos portugueses no Brasil as construções narrativas primam pela “harmonização do encontro” entre europeus e indígenas, argumento da história tradicional de que os colonizadores estariam imbuídos de boas intenções civilizatórias, visto o empenho da Igreja Católica na catequização indígena, ficando a disputa somente entre Portugal e Espanha para a obtenção das novas terras americanas (Tratado de Tordesilhas).

Imagem 3



Encontro dos índios com viajantes europeus – J.M. Rugendas (1830). Imagem – Coleção 2 – p.61

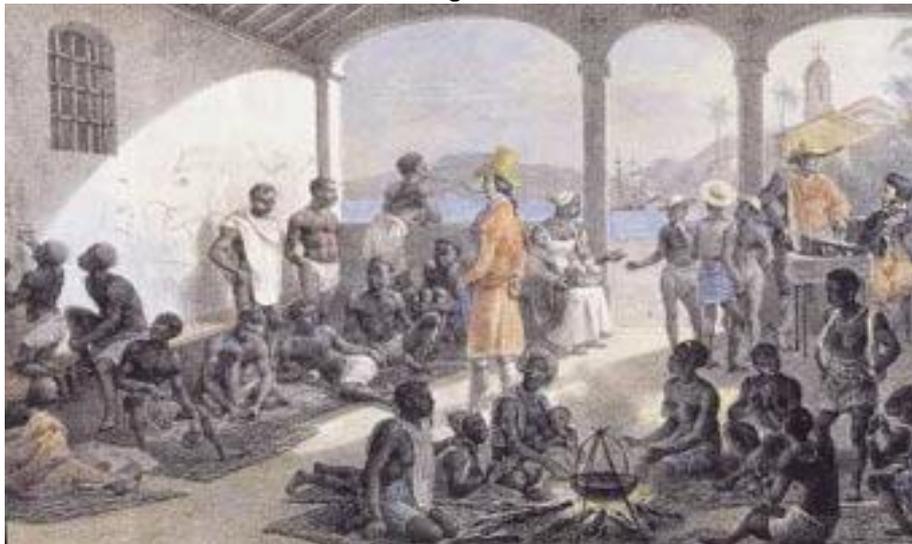
O uso de imagens típicas do elemento colonizador, com a ressalva em primeiro plano do homem europeu, branco, vestido com trajes completos (chapéu, camisa, calça, botas, cinto), armado, e a população indígena ao redor em posição de submissão, carrega o simbolismo da superioridade europeia e a inferioridade dos nativos. Cabe também ressaltar a valorização do conhecimento do povo português sobre navegação como um feito heróico para a época comparado com outras nações (inventaram a caravela).

Nos capítulos referentes ao Continente Africano, tráfico de escravos, e escravidão no Brasil, tomamos exemplos de narrativas que promovem a “naturalização” da prática da escravização dos indígenas e africanos.

Crescia a escravidão indígena; o escambo e as relações amigáveis com os nativos eram coisas do passado. Os índios resistiram à exploração de diversas formas: fugiam, se revoltavam e lutavam contra os colonizadores. Para suprir a necessidade de mão de obra, Portugal adotou no Brasil a escravidão africana, a exemplo do que fizera nas ilhas da Madeira e dos Açores desde o século XV. (COLEÇÃO 3, 7º ANO, p.235)

Os negócios entre europeus e africanos começaram a se intensificar há cerca de 600 anos [...] Essas mercadorias e os escravos eram transportados em caravelas e naus. O ouro e o marfim eram levados para a Europa e os escravos eram trazidos para o Brasil e outros países da América. (COLEÇÃO 1, 4º ANO, p.42)

Imagem 4



Outros exemplos de imagens e textos dignos do pensamento de Gilberto Freyre quanto às relações míticas da democracia racial:

Os escravos de origem africana realizavam a maior parte das atividades nos engenhos. Eles participavam quase integralmente do processo de produção de açúcar e também trabalhavam como carpinteiros, serralheiros, marceneiros, barqueiros, ferreiros e pedreiros. As escravas, além do trabalho no eito, realizavam uma série de atividades domésticas para os senhores de engenho. (COLEÇÃO 4, 7º ANO, p. 215)

É da África que chega ao Brasil o terceiro grupo humano. Índios, portugueses e africanos formaram, no início, o que chamamos povo brasileiro [...] Os africanos que vieram para o Brasil a partir de 1530 pertenciam a grupos diferentes: sudaneses, bantos, iorubas, malês, entre outros [...] Os africanos eram vendidos como mercadoria para pessoas que os faziam trabalhar em suas propriedades. A compra e venda de africanos tornaram-se um negócio lucrativo. Esse negócio ficou conhecido como tráfico de escravos. (COLEÇÃO 2, 4º ANO, pp.40,41,50)

Nestes capítulos sobre os africanos é notório o discurso ameno sobre a escravização das pessoas para o tráfico. A construção do texto remete à “naturalização” da chegada dos africanos como o terceiro grupo para a formação da nação brasileira. No decorrer dos textos, o africano é apresentado como um ser genérico, como a própria África, dando a ideia de homogeneidade dos povos.

As características culturais são diluídas em curiosidades, como a religião dos orixás, com menção da proximidade dos símbolos religiosos com a natureza. O que reforça o estereótipo do primitivismo das culturas africanas.

Quanto aos conteúdos referentes à história do continente Africano, o que os livros analisados apresentam são informações sobre o período do tráfico negreiro, com indicativos dos locais de maior afluxo de africanos para o Brasil, em virtude das colônias portuguesas na África (Angola, Moçambique, Guiné, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Açores).

Na elaboração das coleções didáticas, após as unidades temáticas, há secções, como: “Álbum da História” e “Pluralidade Cultural” – COLEÇÃO 1; “Você sabia que...” e “Conhecendo Mais” – COLEÇÃO 2; “Saiba Mais” e “Em Ação” – COLEÇÃO 3; “Em Foco” – COLEÇÃO 4. Nestas secções encontram-se informações pontuais sobre costumes e aspectos do cotidiano de povos africanos, porém, ora aparecem mais como curiosidades do que conteúdo integrado às discussões dos temas das unidades didáticas, ora representam argumentos que reforçam a “naturalização” dos acontecimentos históricos.

VOCÊ SABIA QUE... São muitas as palavras africanas em uso no português no Brasil? Os africanos trouxeram para o Brasil a religião, a cultura e as línguas e dialetos que usavam nas suas aldeias de origem [...] alguns exemplos: moleque, bagunça, cochilo, curinga, dengo, cafuné, macaco, dendê, berimbau, zabumba, cuíca, quitute, quiabo, corcunda, batucada [...] (COLEÇÃO 2, 4º ANO, p. 82)

SAIBA MAIS – Pesquisas históricas indicam que entre alguns reinos africanos praticava-se a venda de prisioneiros de guerra como escravos. Essa atividade gerava riqueza aos poderosos chefes locais [...] A partir das primeiras décadas do século XV estabeleceu-se um intenso comércio entre a Europa e a África. Aos poucos, mercadores dos dois continentes aprendiam a língua uns dos outros e criavam regras para efetuar as trocas, cuja mercadoria mais valiosa era as pessoas escravizadas. (COLEÇÃO 3, 7º ANO, p. 218)

A questão do trabalho escravo aparece nos capítulos sobre a colonização, os engenhos e o comércio da produção do açúcar. No que se refere à forma degradante de exploração dos africanos e afrodescendentes, há a priorização de ilustrações sobre a casa grande e a senzala e a preponderância das reprodução das obras de Johann Moritz Rugendas¹⁸ e Jean-Baptiste Debret¹⁹ para retratar o cotidiano de violência e “tortura” das pessoas negras escravizadas.

Imagem 5

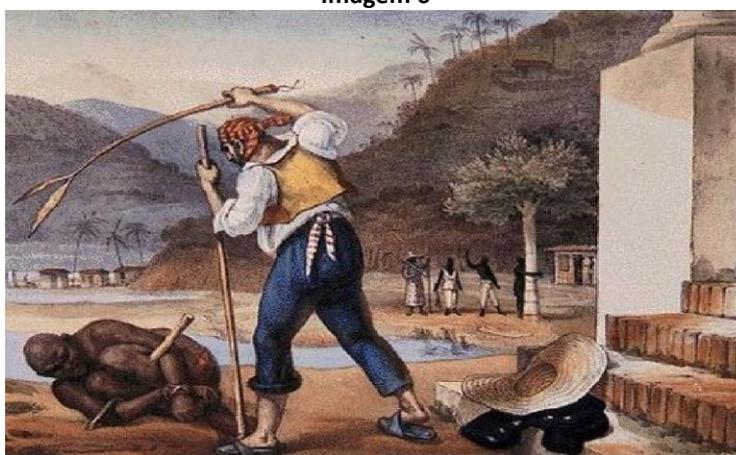
¹⁸ Johann Moritz Rugendas (1802- 1858), desenhista e pintor alemão, chega ao Brasil em 1821 para documentar a expedição científica do russo Von Langsdorff.

¹⁹ Jean-Baptiste Debret (1768-1848), pintor francês, chega ao Brasil em 1816, pela Missão Francesa, para auxiliar na Academia de Belas Artes, documentar a vida da família Real e registrar o cotidiano da Corte.



Castigo Público – Johann Moritz Rugendas (1835). COLEÇÃO 3, 7 ANO, p.243.

Imagem 6



Feitor açoitando negros na roça – Jean-Baptista Debret (1828). COLEÇÃO 2, 4 ANO, p.50.

Cabe ressaltar que o esforço e a resistência das pessoas escravizadas pela liberdade, com as fugas, a formação dos quilombos e com o movimento abolicionista aparecem mencionados nos textos, com a exclusividade do Quilombo de Palmares, porém as coleções não dedicam uma unidade específica sobre o movimento resistência dos homens negros e mulheres negras escravizados. Há uma estrutura padronizada nos livros de abordar as atuais comunidades quilombolas como uma informação de curiosidade. O que significa apontar que pouca ou nenhuma mediação é estabelecida entre a luta pela liberdade das pessoas negras escravizadas e a

inserção das pessoas negras nos movimentos nacionais. Fato que ignora as orientações das DCNERER:

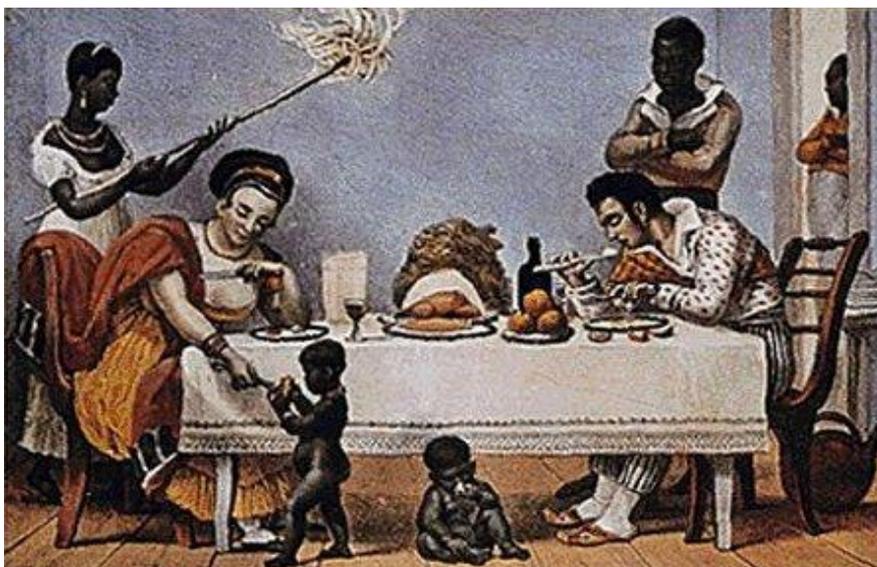
O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira se fará por diferentes meios, [...] divulgação e estudo dos africanos e seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, Andre Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lelia Gonzales, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clovis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inacyra Falcão dos Santos, entre outros)²⁰.

Entre as coleções analisadas, nas seções complementares, somente a Coleção 2 e a Coleção 4 abordaram alguns dos afrobrasileiros indicados pelas DCNERER, como: o artista mineiro Antonio Francisco Lisboa, Aleijadinho, com imagens de suas obras e dados biográficos, o escritor Machado de Assis e o curador e museólogo Emmanuel Araújo (Coleção 2); Abdias do Nascimento, com uma fotografia da década de 1970, com a legenda “ativista do movimento negro” (Coleção 4).

Para a análise da iconografia, as imagens foram divididas em: imagens de época (pinturas, aquarelas); fotografias; ilustrações e/ou desenhos. Nas quatro coleções, as telas dos artistas Jean-Baptista Debret e Johann Moritz Rugendas foram utilizadas como imagens preferenciais para documentar a época Colonial e o período Imperial, com a reprodução das mesmas obras para os livros do Ensino Fundamental I e II.

Imagem 7

²⁰ BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2005, p.22.



Um jantar brasileiro – Jean-Baptista Debret (1827). COLEÇÃO 2, 4 ANO, p.83; COLEÇÃO 4, 7ANO, p.220; COLEÇÃO 3, 7 ANO, p.238.

As obras de Debret e Rugendas amplamente reproduzidas nos materiais didáticos do século XXI propagam a ideia de que essas pinturas eram a realidade brasileira do século XIX. Portanto, a postura do docente em estabelecer mediações e problematizar as imagens é de fundamental importância, pois os pintores europeus atendiam em suas obras de arte as elites brasileiras, e, desta forma essa iconografia pretendia representar os interesses e as relações de poder da época. Imagens como “Um jantar brasileiro” fortalecem o mito da democracia racial, relativizando a violência da escravidão, apresentando um cenário de coesão social e harmonia entre as “raças”.

No caso de imagens sobre a violência dos castigos físicos, podemos afirmar que reforçam o estereótipo do negro escravizado, como vítima da violência da escravidão. Sujeito passivo que fora maltratado por séculos, sem que haja a “leitura” da resistência e luta dos negros contra a escravidão. Conforme Stuart Hall (2003), o estereótipo do discurso/imagem racializado, naturaliza a condição do sujeito como uma marca fixa. No caso dos negros escravizados, as telas dos artistas europeus ressaltam a crueldade dos castigos e a naturalidade de corpos negros serem submetidos aos mesmos.

Um dos objetivos da Lei 10639/03 é o respeito à diversidade da cultura africana, bem como, a identidade da criança afro-brasileira com as heranças africanas. As imagens de Debret e Rugendas podem potencializar essa identidade de maneira positiva ou não?

É fato que as imagens são documentos históricos, datados, que representam uma época do passado colonial e imperial da sociedade brasileira, porém, os livros didáticos, ao reproduzirem sistematicamente essas imagens das telas dos pintores europeus, por todo o percurso dos nove anos de formação do estudante do Ensino Fundamental, reduzem o cotidiano da sociedade escravocrata às ações do grupo dominante, sem destacar as ações coletivas e individuais da população excluída e escravizada.

Evidenciar o corpo negro como sinônimo do corpo do escravo que era castigado, mais uma vez reitera a passividade. O importante do livro didático é dialogar com o leitor, no caso, crianças e pré-adolescentes, que ao tomarem contato com a imagem em questão, estarão formulando suas hipóteses e conclusões sobre a “dificuldade”, sobre a “injustiça” de ser negro no passado e no presente, o que declaradamente não contribui para a positividade da identidade de ser afro-brasileiro.

Ao refletirmos as imagens, a partir das teorias do Stuart Hall, o livro didático deveria estar preocupado com o impacto da representação sobre a ideia da diferença, ou seja, a escravidão de pessoas negras era e é uma injustiça aos direitos humanos, porém, as pessoas escravizadas reagiam! A representação dos castigos evidencia que os negros reagiam contra o regime escravocrata e, portanto, eram castigados, porém, houve outras ações e reações, como a formação de quilombos, as revoltas, as religiões, os festejos, a capoeira; muitas identidades do corpo negro para a construção de outras subjetividades. Essas outras possibilidades de lidar com a representação dos sujeitos históricos, indicando o protagonismo negro e indígena num passado de luta e resistência à dominação do branco escravocrata implica refletirmos a urgência da “reescrita” deste passado, com outras versões para fatos da história dos povos brasileiros. Reivindicação ainda distante dos conteúdos abordados pelos livros didáticos.

Considerações Finais

Pensar a inclusão da história e da cultura africana e das etnias indígenas em materiais didáticos é de fato e de direito, atribuir a primazia às ancestralidades ameríndias e africanas na construção da história brasileira, portanto, esse processo reflete a mudança do poder hegemônico da história europeia.

Os desafios das políticas afirmativas para além das cotas e da obrigatoriedade das leis 10.639/03 e 11645/08 na alteração curricular estão traduzidos nas disputas sobre o nosso passado, no processo reivindicatório da igualdade de direitos e igualdade na valoração do pertencimento étnico-racial.

Uma educação para as relações étnico-raciais mais positivas implica à formação docente tanto nos conteúdos curriculares pautados pela diversidade, quanto à militância para o combate ao racismo, com o compromisso ético e político em identificar, mediar e superar discriminações, ações e modelos racistas que permeiam o imaginário e o cotidiano das relações sociais, tanto nos espaços públicos como na vida privada. Essa nova educação para as relações étnico-raciais nos permitirá olhar para o nosso passado com os olhos críticos, para reelaborarmos nossas identidades enquanto povo brasileiro.

Sendo assim, identidades nada têm a ver com constância da natureza. São, como a cultura, uma segunda natureza. Representam, pois, respostas políticas a determinadas demandas e circunstâncias político-sociais, e são dinâmicas como são diversas as situações de conflito ou de agregamento social. Porque é político-social, também sua força ou fragilidade dependem de inúmeras mobilizações e confrontos cotidianos²¹.

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T.C.; CRUZ, A.C.J. A diferença e a diversidade na educação. Dossiê Relações Raciais e Ação Afirmativa, Contemporânea, n. 2, p. 85-97, Jul.–Dez. 2011.

BEZERRA, H.G.; DE LUCA, T.R. “Em busca da qualidade PNLD História – 1996/2004. In: SPOSITO, M.E.B. (ORG.) *Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

²¹ SCHWARCZ, L.K.M. *Brasil: Uma Biografia – cadernos de atividades*. São Paulo: Cia das Letras, 2016, p.126.

- BITTENCOURT, C. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2005.
- BRASIL. Lei n.9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- COELHO, M.C. “A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar”. In: ROCHA, H.A.B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M.S. (Orgs.) *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.
- CUNHA, M.C. *Cultura com aspas*. São Paulo: Cosac & Naify, 2009
- Guia de livros didáticos: PNLD 2013: História. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. 360 p.
- FUNARI, P.P; PIÑÓN, A. *A temática indígena da escola*. São Paulo: Contexto, 2014.
- HALL, S. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Minas Gerais: UFMG, 2003.
- MATTOS, R.A. *História e cultura afro-brasileira*. 2.ed.- São Paulo: Contexto, 2015.
- MATTOS, H.; ABREU, M.; DANTAS, C.V.; MORAES, R. “*Personagens negros e livros didáticos: reflexões sobre a ação política dos afrodescendentes e as representações da cultura brasileira*”. In: ROCHA, H.A.B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M.S. (Orgs.) *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.
- MUNUNGA, K.; GOMES, N.L. *O Negro no Brasil Hoje*. São Paulo: Global, 2006.
- OLIVEIRA, L.F. *A sala de aula é o último lugar onde ocorrerão mudanças*. In: MIRANDA, C.; LINS, M.R.F.; COSTA, R.C. (Orgs.) *Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei 10.639/03*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Quartet, 2012.
- OLIVEIRA, M.M.D.; OLIVEIRA, A.F.B. (Orgs.) *Livros didáticos de História: escolhas e utilizações*. Natal, RN: EDUFRN, 2009.
- SANTOS, G.; SILVA, M.P. (Orgs.) *Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- SCHWARCZ, L.K.M. *Dando nome às diferenças*. In: SAMARA, E.M. (Org.) *Racismo e racistas*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

SCHWARCZ, L.K.M. *Brasil: Uma Biografia – cadernos de atividades*. São Paulo: Cia das Letras, 2016.

SOUZA, A.L.S.; CROSO, C. (Orgs) *Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003*. São Paulo: Petrópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

ZUBARAN, M. A.; SILVA, P. B. G. *INTERLOCUÇÕES SOBRE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS: Pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro* In: currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp.130-140, Jan/Abr 2012.

Coleções Didáticas:

APOLINÁRIO, M.R. Projeto Araribá – História. 3.ed. – São Paulo: Moderna, 2010. (Coleção 4)

HIPÓLIDE, M.C.; GASPAR, M. *Tempo de APRENDER – História*. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008. (Coleção 2)

PANAZZO, S.; VAZ, M.L. *Jornadas.hist – História*. 2.ed. – São Paulo: Saraiva, 2012. (Coleção 3)

THAHIRA, R.C. (Org.) *Projeto Buriti – História*. – 2ª ed. – São Paulo: Moderna, 2011. (Coleção 1)

Isis Sousa Longo: Doutora em Educação (FEUSP,2008); Mestre em Educação (FEUSP, 2003); Especialista em Educação Especial; Especialista em Educação para as RER; historiadora; professora/pesquisadora do Ensino Superior; professora da Educação Básica; militante dos Direitos Humanos.

Artigo recebido para publicação em: Junho de 2016.

Artigo aprovado para publicação em: Junho de 2017.