

O SILENCIAMENTO DA CULTURA NEGRA E INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Cássio Silva Castanheira

Escola Estadual Benjamim Guimarães

<http://lattes.cnpq.br/4711944705201607>

<https://orcid.org/0000-0002-4084-318X>

E-mail: Cassio.castanheira@educacao.mg.gov.br

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2024.V3N1>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2024.V3N1-03>

RESUMO: Neste trabalho buscamos compreender o funcionamento discursivo da lei 11.645/08 em livros didáticos de história que são utilizados nas últimas séries do ensino fundamental na cidade de Bom Sucesso, Minas Gerais. Nosso ponto de partida para as análises desses livros didáticos é o campo teórico da Análise de Discurso, a partir do qual pudemos compreender a forte afetação de fundamentos da historiografia positivista que promove, como efeito, o silenciamento da cultura indígena e africana nesses materiais que têm sido tomados como suporte pedagógico para o ensino de história no Brasil. Para nós, tal situação se apresenta como um problema porque textualiza a fundação da história do Brasil a partir de discursividades eurocêntricas, destinando a outros grupos os feitos de fundação linguística e cultural do brasileiro, colocando à margem negros e indígenas.

PALAVRA-CHAVE: Discurso histórico. Livro Didático. Lei 11.645/08.

THE SILENCE OF BLACK AND INDIGENOUS CULTURE IN HISTORY TEXTBOOKS

ABSTRACT: In this work we seek to understand the discursive functioning of law 11.645/08 in history textbooks that are used in the last grades of elementary school in the city of Bom Sucesso, Minas Gerais. Our starting point for the analyzes of these textbooks is the theoretical field of Discourse Analysis, from which we were able to understand the strong affectation of the foundations of positivist historiography that promotes, as an effect, the silencing of indigenous and African culture in these materials that have been taken as pedagogical support for teaching history in Brazil. For us, this situation presents itself as a problem because it contextualizes the foundation of Brazil's history based on Eurocentric discourses, assigning the achievements of Brazilian linguistic and cultural foundation to other groups, placing blacks and indigenous people on the margins.

KEYWORD: Historical discourse. Textbook. Law 11.645/08.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho temos o resultado parcial de uma pesquisa que pretende discutir como o livro didático silencia discursos da cultura negra e indígena no Brasil. A partir do referencial teórico da Análise de discurso, propomos problematizar o livro didático como um material que simula a realidade, silenciando vozes, encobrindo a história e excluindo,

na sua textualidade, uma grande parcela da população que é responsável pela formação social e cultural deste país.

Desde a invasão e conquista do território brasileiro, as visões e os discursos sobre os índios estavam vinculados a um projeto de dominação que os portugueses desejavam implantar. Desde então, negros e índios passaram a ser caracterizados pelos europeus como selvagens e inferiores. Para solucionar o que os europeus entendiam como problema, foi realizado um trabalho de catequização pelo ensino dogmático religioso de cunho cristão. No entanto, tal situação que, para nós, é um processo de aculturação de negros e indígenas, isto é, um processo de desmerecimento de uma cultura em detrimento de outra, foi discursivizada a partir de fundamentos de caráter universal e humanista. Tais fundamentos também sustentaram a textualização da história do Brasil por muitos anos, sendo reafirmadas pela historiografia positivista que assumiu uma posição de ser a disciplina responsável por narrar objetivamente fatos históricos.

Nosso objetivo, então, é compreender o funcionamento discursivo da lei 11.645/08 em livros didáticos de história que são utilizados nas últimas séries do ensino fundamental na cidade de Bom Sucesso, Minas Gerais. Vamos mobilizar para o alcance desse objetivo o dispositivo teórico da Análise de discurso, a partir do qual podemos compreender a forte afetação de fundamentos da historiografia positivista que promove, como efeito, o silenciamento da cultura indígena e africana nesses materiais que tem sido tomados como principais suportes pedagógicos para o ensino de história no Brasil.

A tradição narrativa da historiografia positivista é marcada pela cronologia linear, político, unidimensional, homogêneo, econômico e com personagens que ganham uma dimensão sobre-humana, reconhecendo-os como heróis que, em sua grande maioria, significam uma fortaleza e superioridade étnica e cultural branca e europeia sobre as demais etnias e culturas. Os negros e índios aparecem apenas como grupos que deram algumas contribuições para a formação cultural do Brasil, e nunca estão presentes como heróis ou como agentes históricos importantes. Este silenciamento da cultura indígena e africana promove, como efeito, a construção de sentidos que significam o grupo de negros e índios como inferiores aos demais grupos, fortalecendo uma situação de preconceito e exclusão social ainda no século XXI.

O LIVRO DIDÁTICO E O MERCADO DA MUNDIALIZAÇÃO

O livro didático e a educação não podem ser pensados fora da sociedade, como muitas vezes nos vem sendo apresentados. São aspectos que influenciam e são influenciados pela sociedade, isto é, pela situação política, econômica e social de um determinado período histórico. Desde o século XIX, as políticas do livro didático mantiveram conectados os interesses estatais aos interesses privados. Editores e autores sempre se interessaram por este produto que circulam no mercado e produz lucro. Assim, editoras, buscando vender seus livros, seguem determinações da classe social que possui o domínio do capital. Assim, desde a segunda metade do século XIX comissões, comitês e programas governamentais determinam tanto os conteúdos a serem abordados, quanto a organização do livro e, principalmente, os paradigmas a serem trabalhados em sala de aula.

Com o tempo, o livro didático foi apresentado com diferentes configurações. A história do Brasil, na metade do século XIX era apresentada como um apêndice da história das civilizações. Somente no início do século XX o Brasil passa a ter destaque sendo apresentado como uma disciplina independente a partir do Estado Novo, com Getúlio Vargas, sendo textualizado, enfaticamente, o nacionalismo como edificação de personagens emblemáticos para o desenvolvimento industrial. Com o culto às personalidades, visam à construção de uma identidade nacional a partir de elementos paradigmáticos que representavam o próprio governo getulista.

Atualmente, o que vem sendo difundido nos livros didáticos é o efeito do fenômeno da mundialização, pelo qual os interesses internacionais estão voltados para uma identidade global, em detrimento de uma identidade nacional. Bittencourt (2009), explica que a própria condição do sistema capitalista articula a modernização e a tecnologia num sentido global e, dessa forma, o nacional é considerado ultrapassado uma vez que se preconiza o ideário de uma identidade supranacional para que todos possam se sentir cidadãos do mundo.

Numa concepção em que se preconiza a mundialização, todos somos convidados a nos adequarmos a um modelo único, que procura excluir as diferenças sociais buscando uma nova homogeneização. É nesse sentido que se pretende colocar o livro didático como

espaço político-simbólico para a informação de conhecimentos que sejam voltados a um único objetivo quem, com um viés mercadológico, alcançar uma padronização cultural.

E ESTABILIZAÇÃO DA HISTORIOGRAFIA POSITIVISTA NO LIVRO DIDÁTICO

Nos séculos XIX e XX o Estado buscava, por meio dos livros didáticos de História, fortalecer o espírito nacionalista e o amor à pátria brasileira. Seu uso se dava basicamente voltado a fazer com que, por meio do discurso dos professores, os alunos apreendessem o conteúdo unicamente apresentado nos livros didáticos distribuídos nas escolas públicas. No entanto, tal situação impetra o que, para nós, se apresenta como um problema.

[...] de modo global, vemos que o livro didático de história tem cumprido a função de veicular, reforçar ideias. Muitos deles veiculam um conteúdo fragmentado, apresentado como fato, isto é, como acontecimento único, estanque, sem relação com os demais fatos anteriormente já apresentados ao aluno, ou com possíveis encaminhamentos em processos sociais, políticos e econômicos. Nesse modo de apresentação, inexistente a ideia de processo, estrutura e temporalidade que não sejam a curta, episódica. Nesse sentido, esses materiais podem ser vistos como um instrumento que governam o ensino pelo mascaramento da história como instrumentos para a alienação (BARROS; MATSUDO, 2016, p.163).

Nos discursos apresentados em livros didáticos, ainda conforme Barros e Matsudo (2016), são apagados os preconceitos, as revoltas, havendo a insinuação de uma convivência pacífica entre negros, índios e brancos ao longo das décadas.

A partir do século XIX, a História foi definida como disciplina, num repertório de biografias de homens ilustres, datas e batalhas. Conforme Fonseca (1993), a partir de 1940, no Estado Novo, o Ministério da Educação e Saúde Pública estabeleceu o ensino de História do Brasil como disciplina autônoma, desvinculando, assim a história do Brasil da História Universal, incitando a formação moral e cívica dos alunos que se preparavam para o exercício do poder e para a direção da sociedade. A História Nacional identificou-se com a História da Pátria, cuja missão juntamente com a História da Civilização, era de integrar a população brasileira a moderna civilização ocidental. A partir daí o livro didático de História tem cumprido a função de homogeneizar o saber escolar e de veicular e reforçar o “espírito” nacionalista e o amor à pátria brasileira. A maioria deles veiculam

um conteúdo fragmentado como fato, isto é, como acontecimento único, estanque, sem relação com os demais fatos. Nesse modo de apresentação esses materiais podem ser vistos com um instrumento que governa o ensino pelo mascaramento da História.

A educação, principalmente por meio da disciplina de História, conserva-se privilegiando a formação da nacionalidade, tarefa assumida pelo Ministério da Educação que não se descuidou do material didático distribuído no país (cf. op cit). Ao longo dos tempos foram-se multiplicando as siglas de órgãos envolvidos direta e indiretamente com a produção de livros didáticos e estes desempenharam importante papel estratégico na difusão de valores que foram transmitidos às sucessivas gerações de brasileiros.

No entanto, à revelia dessa situação, e sob a influência do Marxismo, da Nova História e da Historiografia inglesa, muitos livros didáticos foram renovados, outros surgiram, incorporando os avanços acadêmicos que contribuíram para a retomada da disciplina de História como espaço crítico. O ensino de História hoje, não se alicerça num passado pronto e acabado, numa verdade absoluta caracterizada pelo discurso dos grandes homens e heróis. Neste novo cenário, ensinar história significa impregnar de sentido a prática pedagógica cotidiana na perspectiva uma escola cidadã.

Holanda (1936), afirmava que nos livros didáticos de história há a insinuação de uma convivência pacífica entre as raças, sem “dissonâncias”, que se daria por meios dos laços “sentimentais” que os aproximava. Observe:

O escravo das plantações e das minas não era um simples manancial de energia, um carvão humano à espera de que a época industrial o substituísse pelo combustível. Com frequência as suas relações com os donos oscilavam da situação de dependente para a de protegido, e até de solidário e afim. Sua influência penetrava sinuosamente o recesso doméstico, agindo como dissolvente de qualquer ideia de separação de castas ou raças, de qualquer disciplina fundada em tal separação (HOLANDA, 1936, p.55).

Os sentidos de uma narrativa que expressa a ideia de que portugueses, negros e índios se relacionavam bem por conta da mistura e da convivência entre eles mobiliza sentidos já estabilizados acerca de uma suposta superioridade de brancos, de senhores feudais, indiciando ao leitor uma via de interpretação que sustentará tal modo de compreensão acerca de negros e indígenas: a inferioridade em relação às demais etnias. Orlandi (2003), explica que “em relação à história de um país, os discursos fundadores

são discursos que funcionam como referência básica no imaginário constitutivo desse país (ORLANDI, 2003, p.7), e vão se cristalizando na memória nacional. Os enunciados que vão caracterizar os discursos fundadores são situados como “lugares” em que a memória nacional se fixou. Para nós, estes discursos estão em funcionamento nos livros didáticos de história.

O livro didático de História pioneiro na construção do discurso de uma escravidão branda foi publicado em 1900 para ser utilizado no ensino secundário do Colégio Pedro II. Ele descreve um quadro harmônico entre senhores e escravos:

Nas fazendas agrupavam-se em famílias, senão no sentido da lei, ao menos no da religião. Usavam o sobrenome do senhor e eram por eles estimados, sobretudo quando criados d’eles. Era frequente o costume de alforriar em testamento, de todo ou sob condição os bons escravos e recusar o dinheiro da alforria que o negro pouco a pouco ajuntava para redimir o cativo. A emancipação não era, pois entre nós, como os Estados Unidos, impedida ou regulada por lei, era negócio particular entre o senhor e o escravo (...) (PINA apud RIBEIRO, 2009, p.127).

É importante destacar que no século XIX e princípio do século XX a relação do professor e do aluno com o livro didático era limitada. O professor apresentava e selecionava o que deveria ser lido e fazia sua interpretação. Caberia ao aluno ler o texto, dominar as palavras escritas e repeti-las diante do professor e dos colegas (BITTENCOURT, 1996). Esta tradição pedagógica ajudou a consolidar este discurso na medida em que o professor utilizava-se de um texto autorizado, já com a devida interpretação e exigia do aluno uma leitura que se aproxima ao máximo de uma interpretação já estabilizada. Portanto, aquele discurso não admitia réplicas, o que estabelecia uma via de interpretação e de produção de sentidos acerca de um recorte já estabelecido, medida que, segundo Orlandi (2003), promove a invenção de um passado e elaboração de um futuro como se os sujeitos que passam, então, a participar dessa interpretação unilateral participassem dessa história inventada, tomando-a como verdade.

A historiografia e a metodologia da narrativa sobre a história do Brasil privilegiaram o olhar europeu sobre os povos negros e indígenas. A presença do português é tão decisiva, anulando o índio e colocando o negro em uma condição de marginalidade. De acordo com Eni Orlandi:

O caso do contato cultural entre índios e brancos, o silenciamento produzido pelo Estado não incide apenas sobre o que o índio, enquanto

sujeito faz, mas sobre a própria existência do sujeito índio. E quando digo Estado brasileiro do branco. Estado que silencia a existência do índio enquanto parte e componente da cultura brasileira. Nesse Estado, o negro chega a ter uma participação. De segunda classe é verdade, mas têm uma participação, à margem, o índio é totalmente excluído. No que se refere à identidade cultural, o índio não entra nem como estrangeiro, nem sequer como antepassado (ORLANDI, 1990, p.55).

É possível perceber que o discurso tradicional positivista que foi transferido para os manuais escolares de História estabeleceu apagamentos e silenciamentos locais em relação ao passado dos negros e índios. Negros e índios foram esquecidos como sujeitos singulares e destacáveis, enquanto o homem branco foi sempre lembrado em sua saga repleta de heróis.

Estes manuais escolares que, ao nosso ver, deveriam ser uma fonte intermediária entre o saber científico e o saber escolar, oferecendo subsídios para que o aluno construísse ao longo de sua trajetória escolar seu próprio ponto de vista, vem sendo elaborados e utilizados de modo a produzir a marginalização de índios e negros, mantendo a trágica tradição de preconceitos e exclusão social.

O que vimos analisando é que o livro didático mobiliza um discurso imposto, tanto no sentido de ser obrigatório quanto no sentido de ser um discurso oriundo de “autoridade”. Frente a isso, convém compreender que a concepção de autoridade está associada aos seus desdobramentos na produção de leitura, conforme formulou Orlandi:

Pelo conceito de autoridade, há um deslize entre a função crítica e a censura, ou melhor, desliza-se da crítica para a censura. O que reverte em prejuízo do próprio papel do crítico – e, conseqüentemente, impede a possibilidade de se instaurar o leitor sujeito –, pois desloca-se a natureza da sua atividade: toma-se o crítico como juiz, como censor, imobilizando-o em um momento dado de sua história de leituras. Não se dá ao “modelo” um direito elementar, que faz parte do cotidiano de qualquer leitor: o de ler o mesmo texto de formas diferentes. Ele acaba por comprometer-se com a leitura e a protegê-la institucionalmente. Por reflexo, tira-se também do leitor o que se tirou do crítico, isto é, sua dinâmica: o leitor fica obrigado a reproduzir o seu modelo de leitura, custe o que custar. O que, em geral, custa a sua capacidade de reflexão (ORLANDI, 1999, p.45).

Orlandi nos faz compreender que um discurso feito por uma autoridade dificulta a polissemia, dando margem para que pensemos este discurso como performativo. Dessa maneira é possível entender a força dos discursos fundadores, positivistas, mobilizando os sentidos que mobilizam nos livros didáticos.

A permanência dos discursos fundadores está ligada também à falta de um diálogo entre as recentes pesquisas acadêmicas e a produção da escrita didática da história com os professores e gestores do ensino básico. Muitos professores de história, ou talvez a maioria, estão distantes da produção do saber histórico. Não buscam, em sua maioria (BARROS; MATSUDO, 2016), acompanhar os debates em torno do conhecimento científico por meio de leituras de caráter teórico submetendo-se, assim, acriticamente ao saber que foi condensado no livro didático.

OS EFEITOS DO DISCURSO DE AUTORIDADE DO LIVRO DIDÁTICO

Em razão das deficiências de formação e das péssimas condições de trabalho, as aulas do professor do ensino básico têm se transformado, há mais de 30 anos, num reforço do discurso contido no livro didático adotado, que é visto pelos alunos como única fonte digna de confiança. Conforme Bittencourt (2002), nos últimos anos o livro didático transformou-se em uma das principais ferramentas do professor no processo de ensino aprendizagem, tendo gerado inclusive críticas por parte de alguns que acreditam que o livro deve ser apenas um suporte pedagógico do educador, e não uma fonte primária como muitos fazem uso, transformando-o em único recurso pedagógico para ministrar as aulas.

As reformas educacionais nas décadas de 1960 e 1970, sobretudo a partir da Lei 5692/71, mudou a relação entre o livro didático e o professor. Se antes o professor tinha mais autonomia em relação ao uso do livro, na nova realidade educacional os professores, especialmente aqueles que se formavam nos cursos de Licenciaturas curtas (2 anos), passaram a depender cada vez mais dos livros para suas aulas. Ao longo dos anos os livros didáticos passaram a ser os portadores do discurso competente a serem transmitidos aos alunos.

A partir da abertura política e a reconstrução democrática, renovou significativamente a produção historiográfica, trazendo novos discursos e abordagens. Começaram a surgir debates educacionais e reformas curriculares que expressa o desejo de romper com determinados discursos fundadores de nacionalidade, rompendo com a tradição no ensino da história.

Toda essa renovação vai refletir nos livros didáticos, que passaram a ser reescritos

substituindo algumas narrativas vinculadas à educação patriótica pela disseminação de valores que estimulam a convivência social, ao respeito e a liberdade. No entanto, estas novas correntes historiográficas que vem sendo inseridas no debate atual sobre o livro didático a partir da ampliação das pesquisas acadêmicas não conseguirão renovar de modo significativo a elaboração desses livros.

Com o discurso fundador da nacionalidade, que se dá especialmente pelo “mito das três raças”, os livros didáticos continuam a apresentar uma visão eurocêntrica da História de nosso país, perpetuando estereótipos e preconceitos. A aprovação da lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de ensino básico, que foi substituída, em 2008, pela lei 11.645/08, que incluiu também o ensino de História e Cultura Indígena, vem tentando sanar uma dívida social e uma lacuna, que é a ausência dessa diversidade cultural em nossa história.

A promulgação destas leis abre novas demandas para a produção de novos discursos sobre africanidades, a luta do negro no Brasil, a Consciência negra, a resistência indígena no contato com os brancos, a cultura indígena, a cosmovisão negra e indígena, entre outros.

Entretanto, a corrente historiográfica positivista ainda fundamenta o discurso da maioria dos livros didáticos. A História mundial é mais contemplada no livro e, por consequência, mais estudada do que a História nacional:

A História mundial não pode estar limitada ao conhecimento sobre a história do mundo, que na realidade é a história da Europa. Não se trata de negar a importância e o legado da Europa para a nossa história; trata-se, antes, de não omitir outras histórias de nossas heranças americanas e africanas. Torna-se fundamental, como tem sido pleiteado pelo movimento das comunidades negras, o conhecimento da história da África em seus componentes mais complexos que envolvem nossas heranças, sempre mal compreendidas (BITTENCOURT, 2009, p.159).

Desse modo, a história nacional ocupa um espaço menor no livro, por ser trabalhada de forma secundária. Quando um discurso fundador indígena ou africano é inserido na forma de uma lenda ou um mito, é entendido pelo professor e alunos como curiosidades. A resistência dos negros e indígenas é simplesmente citada, não há um detalhamento de como e porque ocorriam, e os conflitos entre os brancos, negros e

índios são omitidos. Dessa forma, as mudanças propostas em leis acerca da diversidade cultural não estão inseridas no livro didático. Quando o autor do livro tenta cumprir a lei, ele faz de forma simplista, como se o grupo étnico-cultural não fizesse parte do cotidiano da sociedade brasileira.

Para que a diversidade cultural seja incluída no livro didático e se construa um novo discurso em substituição ao discurso fundador positivista, é preciso que se assumam as mudanças anunciadas na educação, sobretudo para o ensino de História.

Conforme Fonseca (2007), a perspectiva de um ensino temático e de contemplação de culturas deve vir acompanhada de uma mudança pedagógica na formação inicial e continuada dos professores. Cultivar uma postura reflexiva promove a consideração de diferentes aspectos e leituras, promovendo, possivelmente, uma resignificação de atitudes que, atualmente, desvalorizam a experiência de outros grupos sociais, étnicos e religiosos. Ao contrário, possibilita cultivar atitudes de respeito à diversidade e de crítica à desigualdade.

O discurso do livro didático não deve ser visto como uma autoridade científica, e sim como uma proposta que auxilia na prática docente, e que pode e deve ser questionado. Ele deve também ser compreendido pelo professor e os alunos como um documento historicamente construído por diversos discursos, sejam eles governamentais, sociais, culturais e econômicos e, ainda que seja importante, não pode ser considerado o eixo-norteador do processo de ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do nosso ponto de vista, o livro didático de história deveria colaborar para um ensino discursivo, por meio do qual o aluno se colocasse e fosse considerado no processo de construção do conhecimento. Pensamos que a partir de seus textos fosse possível aparecer atividades relacionais pelas quais o professor possa aprender com os alunos, sem hierarquia de saberes. Estas atividades deveriam ser capazes de trabalhar a sensibilidade, o desejo, a abertura para cuidarem de si mesmo, dentro de uma proposta ética que pressupõe abrir-se para o outro, para o diferente. Um discurso que problematize as verdades, que não fornece certezas, que põe em questão o dogma, e que instaura o

impasse. Neste novo cenário o mais importante seriam as questões relacionadas à cultura popular, valorizando a etno-história, buscando analisar os saberes e a história de populações afrodescendentes e indígenas, sem haver detrimento às demais etnias.

Poderíamos dizer que esse movimento está se instalando no ensino de história? Segundo Grupioni (1995), em quase todos os livros didáticos há afirmações contrarracismo e o preconceito, encorajando o respeito e a tolerância com o diferente. No entanto, devido às dificuldades de se lidar com as diferenças étnicas e sociais, a alteridade é colocada no passado, distanciando-se de nossa realidade.

São poucos os livros que abordam conhecimentos que fazem parte da constituição do Brasil, como por exemplo a experiência de indígenas e negros na observação da natureza e na produção de saberes para o desenvolvimento de atividades cotidianas, como a produção e obtenção de alimentos e materiais técnicos de construção, utilização de recursos naturais que possibilitaram que conseguissem permanecer em um determinado território e garantisse a sua subsistência. O esquecimento de práticas ancestrais empobrece as futuras gerações, que estarão desprovidas de saberes que foram fundamentais para a sobrevivência de uma parte da humanidade.

Conforme Grupioni (1995), evidenciou que os manuais privilegiam os feitos e a historiografia das potências europeias, silenciando ou ignorando os feitos e a vivência dos povos que aqui viviam. Isto resulta no fato de o índio aparecer como coadjuvante na história, e não como sujeito histórico, o que revela o viés etnocêntrico e estereotipado da historiografia em uso.

Do nosso ponto de vista, é importante que seja abordado no livro didático as vivências das sociedades ameríndias e africanas em situações anteriores ao contato colonial. A história da África e da América valoriza a contribuição cultural destes povos na formação da sociedade brasileira e de sua participação na História do Brasil. Segundo Bittencourt:

Não se trata de negar a importância e o legado da Europa para a nossa história; trata-se, antes, de não omitir outras histórias de nossas heranças americanas e africanas. Torna-se fundamental, como tem sido pleiteado pelo movimento das comunidades negras, o conhecimento da história da África em seus componentes mais complexos que envolvem nossas heranças, sempre mal compreendidas (BITTENCOURT, 2009,

p.159).

E ainda mais necessário é a retomada de seus saberes sobre a criação do homem, suas leis e sua moral, para que estas concepções possam contribuir para o avanço da nossa ciência ocidental. Observem a pesquisa de Carlos Lopes:

Ao estudar os conhecimentos astronômicos dos Dogon nos anos 40, M. Griaule e os seus discípulos ficaram fascinados com o nível de conhecimentos existente. Recentemente, o conhecido astrônomo Carl Sagan, da Universidade Cornell decidiu avaliar esses mesmos conhecimentos Dogon e concluiu que os “Dogon, em contraste com todas as sociedades pré-científicas, sabiam que os planetas, incluindo a terra, giram sobre si próprios e à volta do Sol.” (LOPES, 1995, p.23).

No discurso científico moderno, os saberes dos africanos e indígenas sempre foram associados à religião e dessa maneira acabaram destituídos de um importante elemento cosmológico que é o conhecimento. Naturalizou-se uma forma de pensar as culturas africanas e indígenas sem levar em consideração os conhecimentos que elas produziram e produzem sobre o universo.

Assim, é preciso que os livros didáticos tenham como proposta abordar assuntos que envolvam saberes ocidentais em contraste com aqueles das tradições indígenas e africanas, garantindo o acesso dos alunos à informação e reafirmando o valor da diferença:

[...] não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos [...] (GOMES, 2005, p.154).

As pesquisas de Silva (2005) reafirmam esta preocupação ao demonstrar que apesar da diversidade cultural registada nos documentos oficiais que mostra que as escolas são frequentadas por alunos de diferentes origens étnico-raciais, os discursos dos livros didáticos ainda apresentam como padrão o discurso fundador da historiografia positivista.

Cabe ressaltar que também não é excluindo todo o discurso positivista que se escreve uma história ideal, partindo da proposta da Nova História Cultural. É preciso estabelecer relações e reflexões acerca das temáticas que são inseridas no livro. Segundo Vainfas (1997), a cultura das elites pode carregar características de uma cultura do povo, e

a cultura do povo pode ser identificada pelos aspectos que filtram da cultura das elites. Portanto, deve-se trabalhar de forma simultânea entre a cultura europeia e a cultura africana e indígena, uma vez que uma carrega características da outra, conforme os valores culturais que são apropriados pelos povos, ainda que ambas ocupem um mesmo espaço, e apresentem disparidades no tempo.

São muitos discursos que se atravessam na formação social do Brasil. As pesquisas sobre a história da África e dos ameríndios se aprofundam e novas correntes historiográficas se inserem no debate. Um dos desafios será inserir novos discursos fundadores no livro didático respeitando suas epistemologias sem privilegiar um em relação aos outros.

A escola é a instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão. Mas durante muito tempo perpetuou um currículo escolar homogêneo de base eurocêntrica inspirado em um discurso positivista. A tradição historiográfica positivista legalizou ideologias e disciplinas como E.P.B. (Educação e Política Brasileira), O.S.P.B (Organização Social e Política Brasileira), E.M.C. (Educação Moral e Cívica) que durante muito tempo tiveram como função formar cidadãos trabalhadores, produtores e consumidores. Atualmente buscamos outros saberes e novas historiografias para construir um novo discurso para a escola. Conforme Gomes,

a educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadoras em desigualdades nas relações de poder e dominação (GOMES, 2010, p. 83).

O livro didático tem que estar ancorado em saberes historiográficos que possam construir um novo discurso. E neste discurso ratifica a necessidade de uma ruptura com um passado de intolerância e preconceito, que possa ensinar que a diferença é bela, que a diversidade é enriquecedora e não pode ser sinônimo de desigualdade e que forme cidadãos ativos que possam transformar esta nação.

Os livros didáticos atuais deveriam construir um discurso que unisse fios do passado com o presente em um processo ativo de tomada da diversidade com uma proposta de desalienação da História. Entretanto, o que ocorre é a perpetuação de

estereótipos que legitimam o discurso fundador de uma historiografia positivista.

Nos textos do livro é possível perceber as diferenças culturais entre brancos, negros e índios, proposta que está em conformidade com as novas pesquisas historiográficas, porém estas diferenças são somente apontadas, não são explicitadas e desenvolvidas a fim de uma melhor compreensão. Desse modo acaba sendo privilegiada uma visão europeia da História que é reforçada por imagens também produzidas pelos europeus.

Mesmo após a implantação da lei 11.645/08 no Brasil, é possível identificar que a abordagem sobre os negros, índios e afrodescendentes foi pouco modificada. A história e cultura desses povos são pouco trabalhadas no livro didático, e quando são, aparecem de uma maneira uniformizada, sem ressaltar as diferenças de etnia, defasadas e com dados equivocados. Este silenciamento dos discursos indígenas, africanos e afrodescendentes precisa sistematicamente de novas leituras. Pensamos que, assim como propõe Orlandi (1997, p.23), “se a linguagem implica silêncio, este, por sua vez, é o não dito visto do interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história. É o vazio significante”.

Acreditamos que existam discursos fundadores das identidades africanas e indígenas e são eles que constituem a cultura brasileira. Para incluir estes discursos no livro didático é necessário um diálogo constante entre os recentes resultados das pesquisas acadêmicas nas áreas de memória oral, antropologia, história e a produção da escrita didática. Os livros didáticos que apresentam uma cronologia linear, estadista e pautado num passado único para toda humanidade precisam ser repensados.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Práticas de Leituras em livros didáticos. **Revista da Faculdade de Educação**. V.22 n.1 p.1-21 janeiro 1996.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**. Fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. 7 ed. Contexto, São Paulo: 2002.

BRASIL. **lei nº 11.645** de 10 de março de 2008. Brasília: Ministério da Educação 2008.

BRASIL. **lei nº 10.639** de 09 de janeiro de 2003. Brasília: Ministério da Educação 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino em História**. São Paulo: Papirus, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: Superando o racismo na escola, 2ª Edição Revisada/Kabengele Mananga, org. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola**: desafios colocados pela implementação da lei 10.693/03. In: Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas/Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs). 4ª Ed. Petropolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GRUPIONI, L.D.B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luis Donizete Benzi (org.) **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/mari/UNESCO, 1995.

HOLANDA S. B. de **Raízes do Brasil** (1936). 26 a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LOPES, Carlos. **A pirâmide invertida**. Historiografia africana feita por africanos. Actas do Coloquio Construção e Ensino da História da África. Lisboa, Linopazes, 1995.

ORLANDI. Eni P. **Terra à vista**: discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez/Campinas: Ed. Da UNICAMP, 1990.

ORLANDI. Eni P. **As formas do silêncio**. Campinas: Unicamp, 1997.

ORLANDI. Eni P. **Discurso Fundador**: A formação do País e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI. Eni P. **Discurso e Leitura**. São Paulo Cortez; Campinas: UNICAMP, 1999.

ORLANDI. Eni P. **Análise de Discurso**: Princípios e procedimentos. 10 ed. Campinas. São Paulo: Pontes, 2012.

PINA, Maria Cristina D. (2009). **A Escravidão no livro didático de História do Brasil**: Três autores exemplares (1890 – 1930) Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP. Doutorado em Educação, 2009.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a Discriminação do Negro no livro didático**. Salvador, BA, EDUFBA, 2005.

VAINFAS, R. História das mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, C.F; VAINFAS, R. (orgs). Domínios da História: ensaios de metodologia. 5 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

Submissão: agosto de 2023. Aceite: setembro de 2023. Publicação: janeiro de 2024.