

A lei 11.645-08 e os conceitos de “desenvolvimento” e a “hierarquização das culturas” , no Livro Didático de História.

MARIA DE FÁTIMA BARBOSA DA SILVA*

Resumo:

Este trabalho objetiva identificar os efeitos da lei 11.645-08 no Livro Didático (LD) e como este pode ajudar na construção das identidades, especificamente em relação a temática indígena. Quais foram as mudanças perceptíveis no LD para que este se ajustasse aos objetivos da lei e como estes objetivos podem fortalecer os vínculos identitários dos estudantes, bem como contribuir para a promoção de uma sociedade mais igualitária?

A metodologia adotada nesta pesquisa foi a análise de conteúdo, que em síntese, operacionaliza-se, basicamente, através da categorização do texto em unidades menores: as Categorias de Análise. Neste estudo, que é fruto de uma pesquisa maior, será exposta apenas uma das categorias: “o conceito de desenvolvimento e a hierarquização das culturas”.

Palavras-Chaves: Ensino de História, Livro Didático de História e Ensino de História Indígena.

Abstract:

This study aims to identify the effects of the Brazilian law on Textbook 11645-08 (TB) and how this can help in the construction of identities, specifically in relation to indigenous issues. What were the noticeable changes in TB for it to adjust to the objectives of the law and how these objectives can strengthen the bonds of identity students as well as contribute to the promotion of a more egalitarian society?

The methodology used in this research was the analysis of content, which in summary, operationalizes, basically, through the categorization of text into smaller units: the categories of analysis. In this study, which

*

Professora pós-graduada em Ensino de História (UFRJ)
da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. (marifarb@msn.com).

XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA

Conhecimento histórico e diálogo social

Natal - RN • 22 a 26 de julho 2013

ANPUH
BRASIL

is the result of a larger research will be exposed only one category: "the concept of development and the hierarchy of cultures."

Key Words: Teaching of History, Textbook History and Teaching Indigenous History.

INTRODUÇÃO:

O livro didático tem sido um instrumento de muito alcance junto a professores e estudantes, capaz de divulgar as diretrizes curriculares com grande eficácia.

Antes de nos debruçarmos sobre os efeitos da lei 11.645-08 no Livro Didático de História e suas implicações para a construção das identidades; uma reflexão útil é compreender o papel que o Currículo desempenha na nossa prática. Como aponta Tomáz Tadeu da Silva, o Currículo não é uma arena neutra. Aí ensejam-se várias disputas por representação, daquilo que deverá ser lembrado ou esquecido. E, para que enxerguemos estas disputas, é necessário observarmos o caráter produtivo do Currículo e não apenas o seu caráter de consumo, com a qual nos deparamos no nosso ofício cotidiano.

As diretrizes curriculares, muitas vezes, chegam ao cotidiano de trabalho dos professores, de diversas maneiras, uma das mais eficientes, como já mencionado, tem sido o livro didático. O livro didático de História, pois, não pode ser compreendido apenas como uma manual que contém informações das quais os estudantes se valerão para construir o saber escolar. Ele é ao mesmo tempo, um artefato cultural – no sentido de que possui seu próprio processo de elaboração dentro de um contexto específico – e uma fonte de onde se pode visualizar as “políticas de currículo” como já enunciou a professora Carmen Teresa Gabriel:

“Como fonte, oferece a possibilidade de analisar e problematizar seu papel na produção de políticas de currículo, em particular nas relações assimétricas de poder que se manifestam nas disputas de sentido sobre a história ensinada e que também se encontram em outros textos ou práticas discursivas. Como artefato cultural, evoca que esse tipo de análise não pode desconsiderar as condições de produção, distribuição e consumo desse texto curricular específico – o livro didático – no qual as relações assimétricas estudadas são recontextualizadas”¹

É válido, ainda, lembrar que o Brasil, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um dos maiores compradores de livros didáticos do mundo. Este programa visa distribuir, gratuitamente, livros didáticos a alunos da rede pública e em muitos

1

□ GABRIEL, C. T. 2009. pp. 244

lares, o Livro Didático é o único livro a que muitas crianças e adolescentes tem acesso, portanto, é necessário compreendermos as suas possíveis implicações para discursos que podem contribuir para a promoção de uma sociedade que prime pela equalização nas relações étnico-raciais.

Devido a impossibilidade de estudarmos todos os livros habilitados pelo PNLD, optamos por eleger uma coleção que obteve parecer positivo, sendo classificado como de caráter **crítico-reflexivo**, pelo guia PNLD-2011: a coleção *História, Sociedade e Cidadania* do professor Alfredo Boulos.

O guia PNLD-2011 denomina de crítico-reflexivo, as coleções que tanto no manual do aluno, quanto no manual do professor:

“(...) A abordagem de tais temáticas para além da fixação e prescrição de novos conteúdos para o aluno, o que significa imprimir uma problematização complexa entre passado e presente no tocante aos assuntos envolvidos nas exigências e prescrições legais. Tal cenário torna possível aos alunos, a constituição de um passado reflexivo mais amplo e denso no tocante à compreensão das contradições, das mudanças e das continuidades históricas, da ação dos sujeitos e da emergência derivadas de uma consciência histórica capaz de engendrar a ação social

*(...) Com relação às orientações para o professor sobre o tratamento da legislação contemporânea se distinguem por sua capacidade de auxiliar, efetivamente, o trabalho de formação do professor. Recortes nessa direção aparecem em bases historiográficas atualizadas e com densidade teórico-metodológica, além da presença de leitura complementar e indicações pertinentes de fontes de atualização, bem como de bibliografia consistente e igualmente atualizada. Além disso, conferem ênfase especial na discussão de tais temáticas compreendendo a necessidade de o manual do professor ser uma ferramenta capaz de contribuir para o processo de formação continuada do professor. **Ainda são em número minoritário e correspondem a 25% do total**”² (grifo nosso, veja gráficos 1 e*

tabela 1)

Como o próprio PNLD aponta inserir a temática prescrita no texto da lei 11.645-08 nos livros didáticos, não representa mero acréscimo de conteúdo. Surge, também, a

necessidade de pensar novos métodos, novos objetos, bem como refletir sobre as implicações para uma consciência histórica. Através desta lei, tornou-se obrigatório o ensino e o estudo da cultura e da história afro-brasileira e indígena em escolas brasileiras da educação básica, quer públicas ou particulares, *preferencialmente*, abordadas nas disciplinas de História, Artes e Língua Portuguesa.

Este é o objetivo da nossa análise: observar como o Livro Didático, que foi qualificado positivamente, pode contribuir para a inserção das orientações oficiais e ao mesmo tempo, valorizar as identidades e o respeito dos diversos grupos que estão representados de modo a impactar as relações entre estes grupos.

Na busca para a compreensão dos efeitos da lei na produção textual do material didático e as identidades - compreendidas tal como Stuart Hall apresenta, isto é, no sentido de estarem em constante re-elaboração, dada a fluidez e fragmentação da pós-Modernidade - optamos por uma metodologia denominada “análise de conteúdo”.

A análise de conteúdo já vem sendo amplamente utilizada no campo dos estudos sociais e da educação, por facilitar o nosso estudo, ao fragmentar o texto em unidades menores, as categorias de análise. Estas categorias foram criadas a partir do nosso referencial teórico, do próprio texto da lei, bem como o próprio material de análise, ou seja, o Livro Didático.

À seguir, será elencada algumas considerações, a respeito de uma dessas categorias envolvendo a temática indígena, a lei 11.645-08 e o Livro Didático.

O conceito de desenvolvimento e a hierarquização das culturas.

Esta categoria foi criada a partir da leitura do texto de Kelly Russo³ o qual nos despertou uma curiosidade, pois a autora afirmava que os índios brasileiros geralmente são colocados numa posição de inferioridade quando se trata dos povos indígenas da América, mais próximos do modelo de desenvolvimento europeu, ou seja, os maias, incas e astecas:

3

□ RUSSO, Kelly. Quando a lei propicia um encontro. LIMA, A (e outros). Diálogos interculturais, currículo e educação: experiências e pesquisas antirracistas com crianças na educação básica. Rio de Janeiro, Quartet: FAPERJ, 2009.

“Na questão indígena brasileira essa visão é ainda mais constrangedora quando percebemos que essa subalternidade não existe apenas em relação ao modelo europeu de desenvolvimento mas também em relação àqueles povos do continente considerados mais 'desenvolvidos', e são citados como exemplos os povos incas, maias e astecas.

Nessa comparação, não se questiona o próprio conceito de desenvolvimento (...) Em outras palavras, o critério para que uma sociedade seja mais ou menos desenvolvida é seu grau de proximidade com a organização europeia (...)

Tanto as culturas ameríndias quanto as africanas serão marcadas pela ausência: falta de escrita, falta de governo, falta de tecnologia para lidar com metais, falta de agricultura entre outras 'faltas' que justificariam suas participações simplificadas e pontuais em nossa história”⁴

Desejávamos, pois, verificar a veracidade destas afirmações. Se tivéssemos adotado uma pesquisa quantitativa, logo de imediato, iríamos concordar com as proposições da autora, pois de fato, o autor reserva muito mais espaço no LD para tratar destas civilizações, do que propriamente para tratar dos indígenas no Brasil.

Antecipadamente, supomos que estas proposições se constataria na coleção; e aos indígenas brasileiros estariam reservadas narrativas que ensejavam uma certa subalternidade em relação aos índios da meso-América. Mas como cada texto é um texto, partimos para a análise qualitativa, a qual causou-nos surpresas, pois o autor, destacou não apenas o caráter da particularidade de cada povo indígena que aqui já vivia, antes da chegada dos europeus, como os apresentou também como portadores de uma sabedoria, que atravessa gerações, através da oralidade:

“ Os antepassados dos povos indígenas chegaram às terras americanas há milhares de anos. E, durante esse longo tempo, acumularam conhecimentos que foram sendo transmitidos oralmente de uma geração a outra”⁵.

4

□

Idem, 2009., pg. 115

5

□

FTD, 2006.

JÚNIOR, Alfredo B. História, Sociedade e Cidadania. São Paulo:

O uso do estudo dos troncos linguísticos para romper com o paradigma que entende os índios como representantes de um único povo, além de ser um excelente recurso pedagógico, pôde evidenciar o quanto é equivocado o termo “índio” de forma genérica para se reportar a estes povos.

Mesmo diante de todos estes aspectos positivos, algumas afirmações do autor, nos causaram uma certa inquietude. Por exemplo, o autor sinaliza para a compreensão da heterogeneidade de culturas indígenas no Brasil, mas continua reproduzindo a nomenclatura “índio”, enquanto para os maias, incas e astecas, utiliza o termo “ameríndios”, como se os índios brasileiros não fossem igualmente americanos e cada um dos grupos não fossem portadores de sua própria identidade. Entendemos esta falha, talvez, como um vício na linguagem, ou ausência de um verbete mais adequado.

Em comparação com a temática africana é nítida a tentativa de apresentação destes povos como portadores de uma cultura muito próxima ao modelo de desenvolvimento europeu, retratando povos como o reino de Kongo e o Império de Mali, o que pôde ter resultados ambivalentes: de um lado pode ser útil para se romper com o modelo narrativo tradicional que enxerga os povos africanos como atrasados e sem cultura, mas pode também servir de reforço para a ideia de que só é possível enxergar algum nível de desenvolvimento dentro do modelo ocidental. Ressaltarmos também, que os povos nômades africanos, foram representados apenas como antecessores dos povos com um certo grau de similaridade com o modelo europeu, não se evidenciando as contribuições destes povos.

Em capítulo sobre a montagem da colonização, no volume três, o autor conduz ao entendimento das razões para o fracasso da escravização indígena, deixando evidente que o tráfico africano era uma atividade muito mais rentável.

Por outro lado, ao enfatizar que os africanos possuíam habilidades que os indígenas desconheciam, tais como o uso de ferramentas para agricultura, como a enxada, deixa transparecer uma ideia de que os indígenas possuíam uma cultura inferior a dos africanos e que por isso (e não devido a fatores como o próprio tráfico negreiro) os indígenas foram substituídos pelos africanos.

Pode-se concluir que a atualidade desta obra didática, com a análise qualitativa, marcou em relação a categoria “o conceito de desenvolvimento e a hierarquização das culturas” uma superação da visão clássica na qual os índios nativos do Brasil eram representados em papel de inferioridade em relação as culturas consideradas mais

“desenvolvidas” da América, tais como os maias, astecas e os incas, mais próximos do modelo de desenvolvimento europeu.

No entanto, o uso de alguns termos, bem como algumas comparações tendem a reforçar visões estereotipadas que conduzem a um falso entendimento de que haveria uma hierarquização entre estes povos distintos, tendo como parâmetro o modelo de desenvolvimento europeu. Sendo assim, cabe a nós, professores, um olhar atento, a fim de evitarmos a reprodução de tais estereótipos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, Sociedade e Cidadania**. São Paulo: FTD, 2006. 4 vols.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história/Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. - Brasília: MEC/SEF, 2004.

FRANGELLA, Rita de C. P. Olha aquele preto ali! Quando a diferença interroga a produção curricular: o que fazer? LIMA, Augusto C. G e; OLIVEIRA, Luiz F. de; LINS, Mônica R. F. (orgs). **Diálogos interculturais, currículo e educação: experiências e pesquisas antirracistas com crianças na educação básica**. Quartet, FAPERJ, 2009.

GABRIEL. Carmem T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. MOREIRA, Antônio F. e CANDAU, Vera M. (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HALL, Stuart. **“A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A EDITORA, 1998.

MORAES, Roque. **Análise de Conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v.22, n.37, p 7-32, 1999.

RUSSO, Kelly. Quando a lei propicia um encontro: negros e índios na construção de novos paradigmas para a educação. LIMA, Augusto C. G e; OLIVEIRA, Luís F de. FERREIRA, Mônica R. (orgs). **Diálogos interculturais, currículo e educação: experiências e pesquisas antirracistas com crianças na Educação Básica**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “Currículo e identidade social: territórios contestados”, **In:**

SILVA, T. T. da (org.), **Alienígenas na sala de Aula. Uma introdução ao Estudos Culturais em Educação**. 8.ed – Petrópolis: Vozes, 2009.

Consulta a legislação:

http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/_ato_2007-2010/2008/lei/l11645.htm em 22-04-2011

ANEXOS

Gráficos:

1 - Manuais do Aluno e do professor:

PNLD 2011 – Formas de abordagem da temática indígena e História da África – em %



