

CÁSSIO SILVA CASTANHEIRA

DISCURSO E ENSINO:  
AS LEIS Nº 10.639/03 E 11.645/08 NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

POUSO ALEGRE, MG,

2018

CÁSSIO SILVA CASTANHEIRA

DISCURSO E ENSINO:  
AS LEIS Nº 10.639/03 E 11.645/08 NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí, para obtenção do Título de Doutor em Ciências da Linguagem.

Área de Concentração: Linguagem e Sociedade

Linha de Pesquisa: Análise de Discurso

Orientadora: Profa. Dra. Andrea Silva Domingues

POUSO ALEGRE, MG,

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada à fonte.

CDD – 410

CASTANHEIRA, Cássio Silva.

Discurso E Ensino: As Leis N° 10.639/03 E 11.645/08 no livro didático de História /  
Cássio S. Castanheira. – Pouso Alegre: UNIVÁS, 2017.

80 p.: il.

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem –  
Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre (MG).

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Andrea Silva Domingues

Discurso. 2. Ensino. 3. Livro Didático. 4. Memória Discursiva. I. Universidade do  
Vale do Sapucaí. II. Título.

## CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

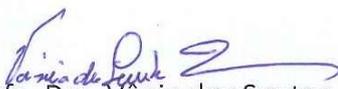
Certificamos que a tese intitulada “DISCURSO E ENSINO: AS LEIS Nº10.639/03 E 11.645/08 NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA” foi defendida, em 23 de novembro de 2018, por **CÁSSIO SILVA CASTANHEIRA**, aluno regularmente matriculado no Doutorado em Ciências da Linguagem, sob o Registro Acadêmico nº98010306, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Prof. Dra. Andreea Silva Domingues  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Orientadora



Prof. Dra. Elizabete Maria Espíndola  
Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS/MB  
Examinadora



Prof. Dra. Vânia dos Santos Mesquita  
Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS/ME  
Examinadora



Prof. Dr. Atílio Catosso Salles  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Examinador



Prof. Dra. Marilda de Castro Laraia  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Examinadora

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

Ao Sr. José Castanheira de Souza.

## AGRADECIMENTOS

A minha família por estar junto nesta caminhada, aos meus colegas de doutorado pelo apoio de sempre, aos professores por todo o ensinamento.

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andrea Domingues, pela atenção e apoio durante o processo de definição e orientação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, pela oportunidade de realização do curso de doutorado.

## RESUMO

CASTANHEIRA, Cássio S. Discurso E Ensino: As Leis Nº 10.639/03 E 11.645/08 no livro didático de História / Cássio Silva Castanheira. – Pouso Alegre: UNIVÁS, 2017. 95 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras Eugênio Pacelli, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2018.

Esta pesquisa tem como proposta analisar a coleção de livros didáticos “*História – Sociedade & Cidadania*”, indicada para as últimas séries do Ensino Fundamental e adotado pelas Escolas Estaduais da cidade de Bom Sucesso – MG. O principal objetivo deste estudo é perceber e discutir o discurso histórico que se refere à obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira e indígena, a partir da Lei 10.639/03 e 11.645/08, bem como se é reproduzida em salas de aulas da escola pública. Ao analisar os conteúdos e imagens contidas nos livros didáticos observamos uma representação de discursos e silenciamentos, na qual os povos africanos e indígenas ocupam uma posição sujeito de coadjuvantes. Metodologicamente realizamos uma análise do corpus documental, composto por textos escritos e imagens, que estão contidos na coleção de livros didáticos “*História – Sociedade & Cidadania*” indicado para as últimas séries do Ensino Fundamental e das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Para tal intento buscamos mecanismos de análise de explicar como tais discursos, construídos ideologicamente se materializam pela/na linguagem na constituição do processo identitário do sujeito aluno e do sujeito educador das Escolas Estaduais, da cidade do Bom Sucesso – MG, sempre filiados teoricamente e metodologicamente à Análise de Discurso.

Palavras-chave: Discurso. Ensino. Livro Didático. Memória Discursiva.

## **ABSTRACT**

CASTANHEIRA, Cássio Silva Discourse and teaching: As Leis Nº 10.639/03 E 11.645/08 no livro didático de História 2017. 78 f. Thesis (Doctorate), University of Vale do Sapucaí - UNIVAS, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2017

This research has as proposal to analyze the collection of text books "History. Society & Citizenship", suitable for the last series of the Fundamental Teaching and adopted by the State Schools of the city of Bom Sucesso - MG. The main objective of this study is to notice and the historical speech that refers the compulsory nature of the teaching of the African and Afro-Brazilian and indigenous culture to discuss, starting from the Law 10.639/03 and 11.645/08, as well as this being reproduced at the rooms of classes of the public school. When analyzing the contents and images contained in the text books observed a representation of speeches and silencing, of which the African and indigenous people occupy a position subject of supporting. methodologically accomplished an analysis of the documental corpus composed by written texts and images, that are contained in the collection of text books "Historical Society & Citizenship" indicated for the last series of the Essential Teaching and of the laws 10.639/03 and 11.645/08. For such a project we looked for analysis mechanisms of explaining as such speeches, built ideologically re materialized by the / in the language in the constitution of the subject student's process and of the educating subject of the State Schools of the city of the Good Success. MG, always adopted theoretically and metodologicamente the Analysis of Speech.

Keywords: Speech. Teaching. Textbook. Discursive memory

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> Negros e Índios - Número de páginas .....	44
--	----

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> A Lei 11.645 de 2008.....	43
<b>Figura 2</b> Citação do capítulo 3 .....	45
<b>Figura 3</b> Sumário Unidade II.....	46
<b>Figura 4</b> Sumário capítulo 5 .....	47
<b>Figura 5</b> Povos indígenas no Brasil.....	48
<b>Figura 6</b> As línguas,.....	49
<b>Figura 7</b> Hábitos e costumes.....	50
<b>Figura 8</b> Páginas 91 e 92 .....	51
<b>Figura 9</b> Entrevista Cacique .....	52
<b>Figura 10</b> Império Egípcio .....	54
<b>Figura 11</b> O Império Egípcio.....	55
<b>Figura 12</b> Recorte página 123.....	58
<b>Figura 13</b> O Faraó.....	59
<b>Figura 14</b> Artesãos, comerciantes e militares.....	61
<b>Figura 15</b> Religião Egípcia.....	63
<b>Figura 16</b> A Núbia e o Reino de Kush .....	65
<b>Figura 17</b> Os primeiros tempos. ....	66
<b>Figura 18</b> Reino de Kush.....	68
<b>Figura 19</b> O Sudão e o Sudão do Sul.....	69
<b>Figura 20</b> A sociedade cuxita .....	70

## LISTA DE ABREVIATURAS

A.D.	Análise de Discurso
CNE	Conselho Nacional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes de Base
MNU	Movimento Negro Unificado
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do livro didático
PPP	Projeto-Político-Pedagógico
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
1 DISPOSITIVOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DE DISCURSOS E A PESQUISA.....	15
1.1 Discurso e linguagem .....	15
1.2 Sujeito, Subjetividade e posição-sujeito .....	16
1.3 Ideologia.....	17
1.4 Formações discursivas .....	17
1.4.1 Sentido e Metáfora .....	18
1.4.2 Interdiscurso, memória e esquecimento.....	19
1.4.3 Paráfrase e polissemia.....	20
1.4.4 Formações imaginárias.....	21
1.4.5 Silêncio .....	22
2 SUJEITO E IDEOLOGIA: A CONSTITUIÇÃO DAS LEI 10.639/03 E DA LEI 11.645/08.....	23
2.1 Um breve histórico .....	24
2.2 A Lei Federal 10.639/03 .....	27
2.3 A necessidade da Lei 11.645/08 e uma nova formação docente .....	33
3 O PROCESSO DE ESCOLHA DA COLEÇÃO DIDÁTICA: HISTÓRIA, SOCIEDADE & CIDADANIA .....	36
3.1 Reunião para a escolha do livro.....	38
3.2 Os vários sentidos na fala dos professores durante a seleção dos livros didáticos..	38
4 HISTÓRIA, SOCIEDADE & CIDADANIA?.....	42
4.1 A questão indígena. ....	47
4.2 A África.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Atuando como professor da rede estadual de Minas Gerais, especialmente na área de História há mais de 30 anos e após a promulgação da Lei 10.639/03 e 11.645/08, pude vivenciar diferentes acontecimentos dentro do espaço escolar, bem como observar o desafio do educador em repensar sua forma de ensinar e principalmente pensar como está formulado o material didático disponibilizado para o professor

Foi com esta motivação pessoal que iniciei a busca a outras áreas de ensino, para aperfeiçoamento profissional e percebi que uma das principais questões que poderia me auxiliar na compreensão deste acontecimento histórico, ou seja, a necessidade de implementação da cultura africana, afro-brasileira e indígena no livro didático, seria me filiar as questões trabalhadas sobre o Discurso, Ensino e linguagem no domínio de saberes das Ciências da Linguagem, observando o lugar onde se fala e o que está de fato no centro das discussões, pois como nos afirma Domingues (2017) “é impossível compreender o acontecimento histórico, o discurso histórico, ambos também discursivo sem considerar a linguagem”.

A pesquisa apresentada teve como objetivo compreender o funcionamento discursivo da Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08 em livros didáticos de história que são utilizados no sexto ano do ensino fundamental na cidade de Bom Sucesso, Minas Gerais, buscando 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.

Metodologicamente para o desenvolvimento desta pesquisa, nos filiamos teoricamente e metodologicamente a Análise de Discurso e a História Social, propondo trabalhar com o corpus composto de alguns depoimentos orais, Leis, imagens e textos embutidos no livro didático do sexto ano da Coleção Didática: História, Sociedade & Cidadania, livros estes adotados pelas escolas estaduais da cidade de Bom Sucesso-MG.

Este trabalho insere-se no campo de pesquisas em Análise do Discurso (A.D.) que busca compreender discursivamente o livro didático de história no processo educativo. Diante da vigência das Leis n.10639/03 e n. 11.645/08, que prevê a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas” e por consequência também no livro didático, acreditamos que se faz necessário a reflexão sobre este material pedagógico levando em conta seus propósitos, alcances e limites. É importante destacar que o livro

didático é um dos principais aportes pedagógicos do professor no ensino fundamental e médio das redes públicas de ensino.

A escolha da fundamentação teórica e metodológica deste trabalho, pela Análise do Discurso, foi principalmente devido aos estudos realizados por Michel Pêcheux e Eni Orlandi. Conforme, Orlandi (2005), Pêcheux é o fundador da Escola Francesa da Análise de discurso, ele estabeleceu um objeto diferente daquele instaurado na linguística tradicional, na medida em que trata dos processos de constituição do fenômeno linguístico e não meramente do seu produto.

Pêcheux (1998), não separa estrutura e acontecimento, defendendo que há um vínculo constitutivo que liga o dizer à sua exterioridade. O autor desenvolve a partir daí vários conceitos que foram fundamentais para esta tese, dentre eles o de interdiscurso, condições de produção, formação discursiva, formação imaginária, entre outros que posteriormente continuarão a ser estudados.

Partindo desta discussão teórica, a linguagem deixou de ser vista apenas como um “meio de comunicação”, passando a ser considerada como um modo possível de dar a ver o processo de produção de sentidos. A proposta de Pêcheux (1998) é a articulação de três áreas do conhecimento: o materialismo histórico, para um entendimento de como se efetivam os processos sociais e as formações sociais; a Linguística, enquanto lugar de reflexão sobre a língua e a linguagem; e a psicanálise é atravessada por uma teoria da subjetividade de base psicanalítica que visa entender o sujeito que se insere nesse processo.

O sujeito não possui total controle sobre o que diz, nem tem controle dos sentidos que circulam no seu discurso, uma vez que é afetado pelo inconsciente, e atravessado pela história e pela língua. Segundo Eni Orlandi, (2003), as palavras não são nossas, elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar, também significa nas nossas palavras. Na compreensão de um sujeito histórico-social, o sujeito enuncia a partir de uma anterioridade, um lugar delimitado na história que constitui o nosso dizer.

Conforme Pêcheux (2010), a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, sendo responsável por produzir neles o efeito de evidência, em função de um esquecimento constitutivo que o atravessa para que se produza o seu dizer. Assim a instância ideológica se materializa na linguagem fazendo parte do seu funcionamento, criando condições para o indivíduo se tornar sujeito. Ao enunciar, todo sujeito fala a partir de uma formação discursiva em que está implícita uma formação ideológica a que ele se filia. A partir de então a formação discursiva ocupa um papel fundamental na análise de discurso, que é compreendida como o

lugar onde se constituem sujeito e sentido. A formação discursiva vai decorrer de condições de produção que se apresentam como o contexto histórico e social. Este contexto é o lugar de onde os sujeitos falam, e as condições de produção referem-se às possibilidades de significação, e as condições de produção são também construídas através da memória. Segundo Pechêux, (1988), a memória é constitutiva e quem a produz é o interdiscurso que têm características particulares.

Assim, para esta discussão, fez-se fundamental compreendermos alguns dispositivos teóricos analítico apresentados em nosso Capítulo I, pois a linguagem está materializada na ideologia, e a análise de discurso torna-se nosso dispositivo de análise para compreensão da manifestação da ideologia na língua e o funcionamento do discurso.

No capítulo II, “Sujeito e ideologia: a constituição das Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08” buscamos historicizar as Leis e problematizar o discurso oficializado.

O Capítulo III, “O Processo de escolha da Coleção Didática: História, Sociedade & Cidadania”, oportunizamos ao Leitor uma melhor compreensão sobre as formas de escolha do material didático para uso na escola, e também como foi constituído o livro didático.

Por fim no Capítulo IV, buscamos compreender a aplicação da Lei, e as questões que abordam as sociedades africanas e as nações indígenas no livro didático .

## 1 DISPOSITIVOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DE DISCURSO E A PESQUISA

Como não é possível recortar o dispositivo teórico e analítico como entidades independentes e autônomos, apresentamos a seguir os principais dispositivos teóricos que foram referências para este trabalho. Temos a ciência de que estes conceitos estão sempre se movimentando, se reconfigurando a cada análise, da mesma forma que a pesquisa em questão não tem a pretensão de esgotar as possibilidades de interpretação deste material.

### 1.1 Discurso e linguagem

O discurso é a linguagem em suas condições de produção, ou seja, a relação estabelecida pelos interlocutores assim como o contexto são constitutivos da significação do que se diz.

Orlandi (2003, p.15), vai conceituar a palavra discurso, etimologicamente, segundo a autora esta palavra têm em si a ideia de curso, de percurso, de correr, por em movimento. O discurso é a palavra em movimento, prática de linguagem. Percebemos que a partir daí o discurso não acontece sem o sujeito, que é observado não como um indivíduo biológico, mas como um ser que fala e que, enquanto tal, assume, em cada momento de discurso, um lugar social, uma posição. E é a partir dessas posições, que são várias, que se fala, em análise de discurso, doravante A.D. em subjetividade.

Por isso, no discurso, não se considera a intenção (de caráter psicológico) e sim, em princípio o assujeitamento, que têm caráter ideológico. Na concepção de Orlandi, (2000,p.50), o sujeito “o sujeito é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, desde que se submeta à língua para sabê-la. Essa é a base do que chamamos assujeitamento”. O sujeito somente assume uma posição, a partir do que diz.

Conforme Ferreira, (1998), o sujeito do discurso em sua relação com a língua estabelece um processo de constituição mútua, constituindo-se e constituindo-a no seio de acontecimentos histórico-sociais.

Pêcheux, (1997), ensina que o discurso não é necessariamente uma transmissão de informação entre os interlocutores, mas um “efeito de sentidos” entre eles. Por essa razão, é possível dizer que os sentidos nunca se dão em definitivo. É essa compreensão do discurso juntamente com a de sujeito histórico e ideologicamente marcado que nos conduzirá na análise da coleção dos livros didáticos desta pesquisa, fazendo nos considerar as condições de produção dos vários discursos como elemento de opacidade dos sentidos, que não são

transparentes e “não dependem só das intenções dos sujeitos. (Orlandi, 2003, p.30).

As materialidades discursivas que constituem o livro didático, corpus de análise desta pesquisa têm estruturas linguístico-discursivas, e enquanto tal são estruturas e ao mesmo tempo, acontecimento (Orlandi, 2003). Eles deixam surgir pistas sobre a ideologia do autor, do momento histórico em que foram produzidos e também produzem sentidos. Nos livros didáticos os discursos são marcados pela história que é entendida não como cronologia dos fatos, mas como história das condições de produção que estabelecem sentidos. E estes sentidos não estão somente nas palavras, mas em suas relações com a exterioridade e que não dependem exclusivamente das intenções dos sujeitos. Isso pode ser percebido nos textos e imagens que aparecem no corpus desta pesquisa, por isso faz-se necessário o entendimento desses conceitos.

## **1.2 Sujeito, Subjetividade e posição-sujeito**

É preciso que se compreenda que a A.D. toma como pressuposto para a elaboração do seu quadro epistemológico um sujeito de linguagem afetado pelo inconsciente. Esta subjetividade traz à tona uma discussão sobre noções importantes que necessitam ser entendidas dentro de um quadro teórico que as reterritorializa. Postula-se na análise uma concepção de discurso de sujeito que não controla seu dizer, e o que é dito ganha sentido uma vez que não é no sujeito que esses sentidos se sustentam. Para entendermos a posição de controle do dizer, é preciso se ater ao conceito de interdiscurso, que segundo Orlandi,(2003), é como um conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determina o que dizemos. O interdiscurso é a memória discursiva do dizer, ou seja, “o conhecimento discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra.

Nesta perspectiva em que o sujeito enuncia a partir de uma memória discursiva, o que é dito se filia a essa memória na medida em que, para que algo tenha sentido, é preciso que isso se sustente na historicidade do discurso. É preciso que isso fale antes e em outro lugar, é necessário que haja um já-dito na sustentação do que é dito.

Assim, o autor do livro didático que fala no corpus desta pesquisa pode, por exemplo, estar falando de um “lugar”, posição-sujeito professor, ou historiador, ou empresário, com diferentes efeitos no sentido que ele diz. Enfim este indivíduo não tem acesso direto à exterioridade (interdiscurso) que o constitui. Portanto, ele só pode ter acesso à parte do que

diz, visto que é sempre sujeito à língua e a história interpelado pela ideologia. É necessário compreender como o conceito de ideologia é posto na A.D.

### **1.3 Ideologia**

Verificamos o conceito de ideologia com Althusser, (1974) que explica o seu funcionamento através dos aparelhos ideológicos de Estado. Segundo este pesquisador estes aparelhos são instituições como as igrejas, a escola, a família, que intervém pela ideologia e, em menor grau pela repressão. O sujeito só é sujeito porque se inscreve na linguagem e é essa inserção que lhe garante seu lugar de sujeito e sujeito do seu discurso. Os indivíduos tornam-se sujeitos como uma evidência primeira, ou seja, não há espaço de dúvida para que ele se veja de outra forma, pois a interpelação faz com que essa emergência do indivíduo em sujeito não sponha o mecanismo de interpelação. O sujeito, ao se produzir como tal, já se formula como uma evidência natural, como um “desde sempre – dessa forma”. (Pêcheux,1998).

O mecanismo ideológico vai funcionar neste processo do apagamento para o sujeito da sua própria forma de se constituir enquanto sujeito. E é esse apagamento que foi promovido pela interpelação, no qual o sujeito resulta de um processo, e não de uma evidência natural, constitui uma necessidade para que o processo possa se efetuar. Nesse sentido, a autonomia conferida ao sujeito enquanto autossustentável só se opera no campo da ilusão, e é aí que a interpelação ideológica produz os próprios sujeitos

Concluindo, e referindo diretamente à pesquisa que ora se empreende, não há “conteúdos” ideológicos a ocultar a realidade, mas processos discursivos em que a ideologia e a linguagem se constituem para produzir sentidos. A narrativa produzida pelo livro didático, estará, muitas vezes reproduzindo um discurso que não é originariamente dele, mas do mercado, da historiografia tradicional, ou da mídia, por exemplo. A partir de então é importante descrever dois outros conceitos para entender melhor a A.D.: são eles formações ideológicas e formações discursivas.

### **1.4 Formações discursivas**

A formação discursiva pode ser entendida como um conjunto de enunciados marcado pelas mesmas regularidades. Já a formação ideológica é composta de uma ou várias formações discursivas interligadas. Em outras palavras, textos de uma determinada formação

discursiva remetem a uma mesma formação ideológica (BRANDÃO, 1994). São as formações discursivas que, em uma formação ideológica específica e levando em conta uma relação de classe, determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada. (BRANDÃO, 1994, p.38).

Esse dispositivo é importante para esta pesquisa, na medida em que oportuniza uma reflexão relacionada ao sujeito situado em um espaço, em determinada época, com estilo de vida, exigências e costumes diferentes. Como exemplo poderíamos apresentar uma propaganda do século XIX, com suas imposições de formas e estilos de um corpo branco ocidental e compará-lo com imagens de outras épocas e lugares para que se perceba as possíveis construções de sentido de palavras, imagens ou conceitos. Na análise do nosso material de pesquisa, devemos estar atentos às formações discursivas a que se filiam os textos e imagens do livro didático, buscando a posição a partir da qual o autor fala em relação a outros dizeres para, assim, termos acesso ao sentido que produzem. As palavras não tem um sentido literal, elas significam em uma determinada formação discursiva. (Orlandi,2003).

#### **1.4.1 Sentido e Metáfora**

Quando nascemos e passamos a existir, os sentidos já estavam aí, já existiam. A partir da nossa fala fazemos opções de sentidos. É necessário perceber que não é mudando a palavra que vamos obrigatoriamente mudar o sentido. É no modo de produção do discurso que se constrói a relação com o sentido.

O sujeito quando produz linguagem também está reproduzido nela acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso, quando na realidade retoma um sentido preexistente.

Conforme Pêcheux, (1998), não existe um sentido a priori. O sentido é sempre uma palavra, uma expressão, que toma o lugar de outra palavra, outra expressão. E é nesta transferência, nesse confronto entre os elementos significantes, que as palavras, expressões se revestem de sentido.

A partir desse entendimento, é que temos a noção de metáfora, que pode ser definida como a tomada de uma palavra por outra. Na A.D., metáfora significa transferência e é como as palavras significam. A linguagem metafórica nos permite observar o sentido em sua movência na pulsação da palavra entre sua origem no non-sens e o deslizamento de sentido que possibilita a significação (Pêcheux, 1998). Nesta pesquisa tentamos demonstrar nos enunciados dos textos metáforas em que identificamos as formações imaginárias a que nossos

recortes se filiam.

Da mesma forma, o discurso também não tem sentido se não for em relação a outros discursos que enunciam antes dele, o interdiscurso. O sentido, também é constitutivo da memória e do esquecimento, como veremos.

#### **1.4.2 Interdiscurso, memória e esquecimento**

De acordo com Orlandi, (2003), o conjunto de formulações feitas e já esquecidas é que determina o que dizemos. O interdiscurso é a memória discursiva do dizer, ou seja, o conhecimento discursivo que torna possível toda fala e que retorna sob a forma do que foi falado e do que está na base do falar, sustentando cada tomada de palavra. Nas palavras de Eni P. Orlandi.

[...]O que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas vozes, no jogo da língua que vai-se [...] historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder traz em sua materialidade os efeitos que atingem esses sujeitos apesar de suas vontades. (ORLANDI, 2003, p.32).

Nessa perspectiva, em que o sujeito fala a partir de uma memória discursiva, o que é dito se filia a essa memória na medida em que, para que essa fala tenha sentido, é preciso que ela se sustente na historicidade do discurso. É também necessário que esse dito já tenha sido falado antes e em outro lugar, um já-dito na sustentação do que é dito. Nesta pesquisa, vários sentidos já ditos por historiadores-professores, em algum lugar, em outros momentos, ainda que muito distantes sobre a historiografia e a história, estão, de certa forma, significando nos textos, imagens e exercícios do livro didático.

No entanto, é necessário compreender que o interdiscurso tem caráter de apagamento. Parte da rede de sentidos que sustenta o dizer fica apagada ou esquecida no interdiscurso (Orlandi, 2003). O sujeito não tem acesso a ela; uma ausência necessária para que se dê espaço ao que está presente como proveniente do próprio sujeito. Esses apagamentos da anterioridade aos sentidos na constituição dos dizeres são chamados por Pêcheux, (1988), de “esquecimentos”. O autor divide e os classifica em duas ordens distintas, mas dependentes uma da outra: esquecimento nº 1 e esquecimento nº 2.

- O esquecimento nº 1, ou ideológico, é da ordem do inconsciente e a partir deste temos a ilusão de ser a origem do nosso dizer. Quando nascemos, os discursos já estão

circulando, entretanto pelo esquecimento daquilo que já foi dito, temos a ilusão de ser a fonte do que dizemos para que, ao nos identificarmos com o que dizemos, possamos nos constituir como sujeitos.

- O esquecimento nº 2, ou semiconsciente, da ordem da enunciação, que produz em nós a ilusão referencial, ou seja, a ilusão de que o que dizemos pode ser dito com aqueles signos (palavras). Este é um esquecimento parcial e, várias vezes refazemos o nosso dizer recorrendo às paráfrases.

Ao longo da análise dos livros didáticos, verificamos os efeitos desses esquecimentos nos discursos da historiografia tradicional e, ao tentarmos desfazer os efeitos de ilusão que estes discursos causam, buscamos compreender os sentidos que essa ilusão muitas vezes significa.

Com intuito de entender os sentidos produzidos pelos discursos nos textos do livro didático, é importante perceber que o autor do livro muitas vezes não sabe que ele não é a origem de seu dizer e que aquilo que ele enuncia pode ser dito com outras palavras, assim como estas palavras podem ter outros sentidos.

Concluimos, assim, que há uma relação constitutiva entre sentido, memória e esquecimento. Diante disso, consideramos importante também conceituar, discursivamente, paráfrase e polissemia.

### **1.4.3 Paráfrase e polissemia**

A paráfrase é a produção de diferentes formulações do mesmo dizer, sedimentado e está do lado da estabilização dos sentidos (ORLANDI, 2003, p.36). Já a polissemia está aberta e se expõem aos efeitos, não regulando ou controlando a sua relação com os sentidos. Na análise dos enunciados do livro didático consideramos que o funcionamento da linguagem se dá através da relação entre o “mesmo” e o “diferente” para a constituição dos sentidos. E é na tensão entre a paráfrase e a polissemia que os sentidos vão se tornando outros.

Portanto, é no equilíbrio entre a memória e o esquecimento e na tensão entre a paráfrase e a polissemia que o processo discursivo avança, sem que o sujeito tenha plena consciência desse processo, do lugar de onde fala e dos sentidos, dos equívocos que ele comete, como vamos observar, em seguida.

### 1.4.3.1 Equívoco

Em função da língua não ser transparente e homogênea como muitas vezes aparenta ser, faz com que ela seja capaz de equívoco. O equívoco é a falha, é o deslize, é contra a ideia de sentido único do enunciador. Com o equívoco percebemos que o sentido não está colado nas palavras e pode escapar.

Com o equívoco podemos perceber que o sujeito é duplamente marcado; pela ideologia e pelo inconsciente. Ele nos revela que não é o sujeito que fala a língua, uma vez que não detém totalmente o controle sobre o seu dizer, mas é a língua que expõe o sujeito, ao apontar para as formações ideológicas que legitimam o seu dizer, bem como para o lugar de onde fala e as formações imaginárias que o afetam.

### 1.4.4 Formações imaginárias

Segundo o conceito de antecipação elaborado por Pêcheux e retomado por Eni P. Orlandi:

Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis. Por outro lado, segundo o mecanismo da antecipação, todo o sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor “ouve” suas palavras. O sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Há também a chamada relação de forças, onde podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Todos esses mecanismos de funcionamento do discurso repousam no que chamamos de formações imaginárias. Não são os sujeitos físicos que funcionam no discurso, mas suas imagens, que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar de situações empíricas (os lugares dos sujeitos) para posições do sujeito no discurso (ORLANDI, 2003, p.40).

Nesta pesquisa tentaremos estabelecer relações entre as formações imaginárias e o nosso objeto de análise que é o livro didático. Vamos formular algumas proposições sobre quais os movimentos dos sentidos atuantes, tanto da parte do autor do livro, como da parte dos alunos a quem essas obras se destinam.

Percebemos que quando o sujeito diz de uma posição e não de outra ele diz de uma maneira e não de outra, notamos que o que ele silencia é constitutivo do seu dizer, ou seja, o silêncio também é discurso, como veremos a seguir.

### 1.4.5 Silêncio

Orlandi (2007), vai apresentar uma concepção inovadora sobre o silêncio. Durante muito tempo o silêncio foi visto apenas por sua relação como parte sonora da linguagem e entendido como a ausência de palavras. Agora será considerado elemento indispensável à constituição do discurso e condição essencial para a produção de sentido. O silêncio passa a ser, portanto, o princípio de toda significação, é o não dito necessário para o dito. Nas palavras da autora: “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”. (ORLANDI, 2007, p.23).

Nessa perspectiva, o silêncio atravessa as palavras, limitando seu sentido. Ao enunciar, ele omite, certas formas, estruturas, ou mesmo informações, para garantir a coerência do texto.

Além do silêncio fundador, Orlandi (2007) estabelece uma outra categoria para as formas de silêncio que é a política do silêncio. Ao dizer alguma coisa, necessariamente deixamos de dizer outras, apagando, dessa forma, outros sentidos possíveis, que não nos são desejáveis em uma determinada situação discursiva. Enquanto o silêncio fundador significa em si e por si mesmo, a política do silêncio produz um recorte entre o que se diz e o que se não diz. Esse conceito é separado em duas especificações:

a) O silêncio constitutivo, determinado pelo caráter fundador do silêncio, diz respeito a tudo aquilo que precisou não ser dito para que pudesse dizer algo. Ao dizer alguma coisa, apagamos outros sentidos possíveis, em uma situação discursiva dada.

b) O silêncio local corresponde a interdição da circulação de determinados sentidos. Seu exemplo principal é a censura, que, de forma totalmente consciente, um grupo dominante estabelece tudo aquilo que, do dizível, não pode ser dito ou tem de ser dito pelas mais variadas razões.

Ao procedermos à análise de nosso material de pesquisa, estaremos atento a questão do silêncio porque com os livros didáticos, ele constitui um meio de fundamental importância para a observação das manifestações ideológicas. Bem como a todo aparato teórico que a A.D. nos apresenta e que tentamos resumir nessa breve conceituação.

## 2 SUJEITO E IDEOLOGIA: A CONSTITUIÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08

No Brasil, muitos direitos e conquistas sociais são vistos como benefícios governamentais, esvaziando sua essência de natureza social e política. Uma de nossas problemáticas foi responder quais as causas que efetivou a formulação da Lei 10.639/03 e 11.645/08 e como estas vêm sendo apresentadas no livro didático, conduzindo este pesquisador a investigar e compreender o discurso que foi oficializado pelo governo federal na publicação final dos documentos e seu funcionamento no material didático, se esta está sendo cumprida ou obedecida ou se ela não é bem compreendida e por isso sofre rejeição por parte dos professores e gestores, oportunizando espaços discursivos e políticos para a discussão e estudos referentes a afirmação da presença da cultura africana e afro brasileira e indígena na composição da história nacional.

Neste capítulo, temos como objetivo de demonstrar como foi a história do movimento que conduziu a conquista das leis aqui apresentadas, bem como analisar o discurso que foi oficializado pelo governo federal na publicação final dos documentos.

As leis ao serem abordadas abrem espaços discursivos e políticos para a discussão e estudos referentes a afirmação da presença da cultura africana, afro brasileira e indígena na composição da história nacional do Brasil.

Para esta discussão, faz-se fundamental compreendermos o conceito de ideologia a partir da linguagem, ou seja, pela viés discursivo, pois ideologia “é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 1999, p.46) que conduz os sujeitos a interpretação para constituição dos sentidos das palavras, sendo a ideologia presente em qualquer ação humana e em constante movimento na sociedade, pois como nos alerta Eni Orlandi (1999, p.47), “a ideologia não é ocultação mas função da relação necessária entre linguagem e mundo” .

Importante ressaltar que a linguagem está materializada na ideologia, e a Análise de Discurso torna-se nosso dispositivo de análise para compreensão da manifestação da ideologia na língua, pois como diz Orlandi (1999), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia.

Na sequência deste capítulo iremos agora historicizar a constituição das leis, para que possamos entendê-las como um movimento discursivo, um acontecimento que gerou um fato histórico e é pelo discurso que poderemos compreender como este fato se faz presente na

contemporaneidade.

## 2.1 Um breve histórico

No final do século XIX já havia diversas irmandades, confrarias, entre outras associações, criadas pela população negra em várias cidades do Brasil, que tinham como objetivo melhorar a difícil situação do ex-escravos. Essas associações liberavam os seus anseios, funcionando como um canal de queixas e palco de discussões da população negra. Todas elas colaboravam na preservação da cultura africana e foram embriões dos Movimentos Negros.

Estes grupos políticos denominados *Movimentos Negros* sempre reivindicaram, a educação como a cultura que envolve as artes, a literatura, filosofia e a História, em geral, e a educação escolar que é a escolaridade, a possibilidade de inserção na escola formal que permite ingressar em cursos médios e superiores, em particular para a população negra, acreditando que seria a solução para a sua ascensão social. Depoimentos apontam para a existência de entidades negras de caráter cívico e recreativo que mantinham em suas dependências cursos destinados às crianças e aos jovens negros (GONÇALVES, 1998).

A partir de 1931, estas lideranças criaram a *Frente Negra Brasileira*, que foi a principal entidade negra desse período. Com uma complexa organização operava em diferentes setores (educacional, assistencial, saúde, entre outros). Nas escolas, a *Frente Negra* se propunha a tomar para si a educação coletiva dos negros, e questionou os princípios da educação brasileira e deu os primeiros passos na promoção de um ensino antirracista, valorizando o negro na história do país. Ela foi extinta pelo Estado Novo em 1937, todavia; a nosso ver as vozes da *Frente Negra Brasileira* atravessam a construção da Lei 10.639/03 (Domingues, 2008).

Com o fim do Estado Novo, em 1945, os *Movimentos Negros* reapareceram no cenário político brasileiro, em um período em que as elites intelectuais dissimulavam os conflitos raciais. O crescimento econômico incluiu parte da população negra no proletariado urbano, e o governo através da propaganda instituía a ideia da democracia racial no processo de formação da nação. Mas sempre existiam vozes discordantes que denunciavam a real situação da população negra. Como por exemplo podemos citar o intelectual Abdias do Nascimento que em 1944 criou o *Teatro Experimental do Negro*, investindo na cultura e na educação como formas de promover a ascensão social da população negra. As lideranças do *Teatro*

*Experimental do Negro* e de outros movimentos já percebiam que a discriminação racial era reproduzida na educação.

Como consequência, na declaração final do *1º Congresso do Negro Brasileiro em 1950*, foi incluindo o estudo da história do continente africano, e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade brasileira (Santos, 2005). A partir dessas referências é possível perceber que o discurso da Lei 10.639/03 foi constituída pelas vozes dessas lideranças que lutavam por uma educação que desse direito da presença de conteúdos que valorizassem a cultura africana e afro brasileiros.

Em 1964, com os militares no poder desencadeou uma repressão contra os grupos descontentes com o regime ditatorial. Os *Movimentos Negros* tiveram que recuar e lideranças como Abdias Nascimento e Milton Santos foram obrigados a sair do país. Nesse momento os militares vão oficializar a ideologia da democracia racial, e as entidades negras que desafiaram esse mito vão ser acusadas de racistas e de imitarem os ativistas norte-americanos.

É importante destacar que desde os anos de 1950 a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) financiava pesquisas sobre as relações raciais brasileiras, acreditando encontrar soluções para o racismo do mundo, pois o Brasil vivia em uma democracia racial. As ditaduras do Estado Novo (1937-1945) e o Regime Militar (1964-1985) financiaram departamentos de propaganda que passavam a imagem de um país pacífico, sem violência e preconceito racial. Entretanto, estas pesquisas acabaram revelando o contrário, Bastide e Florestan concluíram que existia um grande preconceito racial no Brasil e que a “democracia racial” era um mito. Ficou demonstrado que a maioria dos negros (as) viviam em uma situação de exclusão, vista como natural e camuflada ideologicamente no país.

Posteriormente, pesquisas realizadas por Carlos Hasenbalg,(1987) demonstraram que os aportes pedagógicos na educação básica, não incluíam e não valorizavam características da cultura e história negra. A pesquisadora Eliane Cavalleiro,(1999) também demonstrou que o racismo prejudicava a construção das identidades das crianças e da juventude negra nas escolas, bem como promovia a evasão escolar.

Contudo, na década de 1970, período que os militares ainda estavam no poder, uma parte da população negra se rearticula em movimentos sociais. Esta vanguarda vai fundar o “Movimento Negro Unificado” (MNU) que tinha como objetivo romper o preconceito reivindicando direitos de cidadania. A novidade deste período é que houve um diálogo com o movimento pelos direitos civis dos Estados Unidos, e com o movimento da negritude

colaborando no processo de descolonização da África e da Ásia.

É importante destacar que todos estes diálogos vão contribuir para a construção do discurso da Lei 10.639, que tem como uma das suas principais reivindicações a história da África e do povo africano. E foi também neste contexto histórico que o movimento negro conseguiu maior visibilidade, e a partir do final da década de 1980, as Secretarias de Educação de várias capitais brasileiras incorporaram a temática racial em suas redes de ensino.

Durante a década de 1990 foi possível perceber que a ideia de uma educação antirracista foi se fortalecendo, principalmente nas universidades. Na elaboração da nova lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.934/96), que tinha como objetivo modernizar a educação no Brasil, no artigo 26, lê-se que o ensino de História do Brasil levará em conta contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as de matriz indígena, africana e europeia. Esta lei representou um avanço, mas ainda era pouco, diante de toda produção acadêmica sobre a tensão racial no Brasil.

Em 2001, vai acontecer um evento de extrema importância para a luta contra o racismo no Brasil. Na cidade de Durban, na África do Sul, realizou a III Conferência Mundial contra o Racismo, a discriminação racial, a Xenofobia e formas correlatas de intolerância. Promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), esta conferência elaborou uma declaração de ação, onde foram criados instrumentos políticos e jurídicos para pressionar governos e estados a produzirem ações políticas concretas de combate às práticas antissociais e de promoção da inclusão e justiça social.

Um dos seus desdobramentos no campo educacional brasileiro foi o estabelecimento de cotas para o ingresso dos negros no ensino superior, e a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que orienta, através de conferências e publicações, a educação inclusiva.

Outra grande conquista foi a SEPPIR – Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial, que têm como objetivo a implantação de políticas públicas para a promoção da igualdade racial.

E para aprofundar o estudo sobre a questão étnica no Brasil foi promulgada a Lei 10.639, aprovada em 09 de janeiro de 2003, alterando a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Essa lei inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos espaços de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, instituindo também a data de 20 de novembro, no calendário escolar,

como o dia da consciência negra. Diante da publicação da referida lei, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer CNE/CP 3/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas. O cumprimento dessas diretrizes ficará a cargo dos espaços de ensino, sob a orientação dos sistemas de ensino, visto que os mesmos terão a oportunidade de corrigir tais distorções a partir do ambiente escolar e acadêmico.

## **2.2 A Lei Federal 10.639/03**

Como citado anteriormente, a Lei 10.639 promulgada em janeiro de 2003, promove mudanças na LDB, passando a vigorar com alterações em seus artigos 26-A, 79-A e 79-B, conforme reza o próprio enunciado da Lei 10.639, segundo o qual a referida normativa legal altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2003a).

Porém, a Lei 10.639, sofre, na ocasião de sua aprovação, dois vetos relacionados às propostas de alteração da LDB. Primeiro é vetada a proposta que determinava, no primeiro projeto de lei, que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deveriam dedicar pelo menos dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática africana e afro-brasileira. O segundo veto relacionava-se à proposta referente aos cursos de capacitação para professores, que deveriam contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e outras instituições de pesquisa vinculada; ao tema. Estas propostas foram, na ocasião, consideradas inconstitucionais e rejeitadas.

Desta maneira aprova-se a lei:

**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

### **LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

Mensagem de veto Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História 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.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3o (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2o Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182o da Independência e 115o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ri

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

Ao realizar a leitura detalhada do texto publicado referente a Lei 10639, consideramos a necessidade de realizar alguns recortes para que possamos melhor compreender seus dizeres:

“ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”

Neste recorte as palavras obrigatório e oficiais discursavam que a lei não é uma indicação, mas sim uma necessidade, em especial para o ensino médio e fundamental tanto das escolas públicas como particulares do Brasil, reforçando a obrigatoriedade da mesma no que tange aos conteúdos da História e cultura afro brasileira, sendo afirmadas em diferentes

momentos do texto palavras como obrigação:

- História da África e dos Africanos
- Luta dos negros no Brasil
- Cultura negra brasileira
- O negro na formação da sociedade nacional

Ao interpretar o que foi dito neste documento e com um olhar para o discurso nele apresentado, observa-se que há uma tentativa de reforçar questões que abarcam não somente conteúdos específicos, mas que tratam da luta, da cultura e da formação do país. Assim, como o aumento de páginas trazendo a história e a cultura africana e indígena no livro didático, pensar no discurso presente é pensar nas palavras escritas, e o discurso político engendrado no documento, pois estamos falando de rupturas, de noções ideológicas que circulam e estão em funcionamento na sociedade, pois:

O discurso me parece, em Michel Pêcheux, um verdadeiro nó. Não é jamais um objeto primeiro ou empírico. É o lugar teórico em que se intrincam, literalmente, todas as suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito. A originalidade da aventura teórica do discurso prende-se ao fato que ela se desenvolve no duplo plano do pensamento teórico e do dispositivo da análise de discurso, que é seu instrumento (MALDIDIER, 2003, p. 15-16).

Observamos então na Lei 10639 a relação da língua, da história e do sujeito na constituição do discurso que passa a ser oficializado pelo governo brasileiro e obrigatório nas escolas de ensino fundamental e médio, trazendo assim relações ideológicas de como, de quem fez, pensou e publicou o documento, produzindo sentidos e confrontando ideologias.

Diferentes sujeitos se mobilizaram para que esta Lei 10.639/03 fosse efetivamente implantada, sendo que um dos principais interessados nessa implantação foi o movimento negro. Contudo, os seus resultados nas escolas do Brasil ainda nos parece pouco visíveis e percebidos. Nesse sentido a questão que levanta é como a Lei 10.639/03 está sendo interpretada dentro de nossas escolas.

No primeiro momento quando a lei é interpretada, fica a impressão de que vai constituir uma disciplina autônoma (“História da África”) que deve ser incluída no currículo escolar. Porém, instituindo uma disciplina para estudar a história da África e dos afrodescendentes, reforça-se ao instituir uma visão distorcida de que o racismo na sociedade

brasileira é um “problema do negro” e, portanto, para o negro. Conforme Munanga,(2005), a memória coletiva da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, pois ao receberem uma educação preconceituosa, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Esta memória pertence a todos os segmentos étnicos que colaboraram, cada um a seu modo, na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Mas ao finalizarmos a leitura do documento publicado, as áreas Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras, mesmo sendo enfatizado, a palavra em todo currículo escolar , é indicado três disciplinas, oficialmente abrindo assim leituras diferentes do documento, possibilitando novamente que a questão africana e afro brasileira seja trabalhado apenas em alguns momentos, desconectando do contexto escolar e da interdisciplinaridade, podendo ressoar que esta questão seja apenas responsabilidade de alguns educadores. Segundo Gomes, (2007), a resposta a esse problema passa por uma ruptura política e epistemológica. Do ponto de vista político estamos desafiados a reinventar novas práticas pedagógicas e curriculares, abrindo um novo horizonte de possibilidades radicais. E do ponto de vista epistemológico, será necessário uma crítica à racionalidade ocidental, entendida como forma de pensar que se tornou totalizante e hegemônica. É necessário valorizar outros conhecimentos, valores e interpretações da realidade, de mundo, de sociedade, e de ser humano acumulados pelos coletivos diversos.

Para compreensão da Lei 10639/03, buscamos diferentes formações discursivas nas leis oficiais, cuja memória discursiva nos conduz a diferentes efeitos de sentido que atravessam os sujeitos envolvidos no processo de constituição da lei, seja ele o sujeito negro, sujeito político e/ou o sujeito militante, sendo fundamental retomarmos os dizeres de Orlandi (2009, p. 31) quando a mesma nos diz que:

A memória, por sua vez, tem suas características quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do preconstruído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.

Dessa forma, “a memória (...) é o saber discursivo que faz com que, ao falarmos, nossas palavras façam sentido. Ela se constitui pelo já dito que possibilita todo dizer” (ORLANDI, 2010, p. 64), nesta compreensão, ao interpretar a lei, observamos que é preciso trabalhar a cultura africana, valorizando a sua memória, crenças religiosas e manifestações

culturais. E, nesse trabalho, não se deve separar os elementos que constituem hábitos dos negros e dos brancos. É necessário que as crianças e os jovens compreendam que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a diferentes grupos, os quais possuem características culturais e históricas próprias, mas que em conjunto, formam a sociedade brasileira.

Em nossos estudos, entende-se a memória como um discurso instituinte e instituído da realidade e dos sentidos, pois para Orlandi (1996), ao buscar construir a história dos diferentes sujeitos sociais, deve-se pensar na linguagem como um conjunto de signos verbais e não verbais, de sentidos e não sentidos, que permeiam as relações sociais em todos os aspectos políticos, religiosos e familiares.

A escravidão e o negro foram considerados, durante quase todo século XIX e XX, problemas sociais e históricos brasileiros, sendo temas de análises negativas, ou simplesmente silenciados historicamente. No discurso desta antiga “intelectualidade” esqueceram as lutas e os confrontos, valorizando somente as ações dos europeus e seus descendentes. Contudo a Análise de discurso nos permite interpretar não somente os dizeres e os discursos, mas também os “não ditos” e os silenciamentos discursivos (Orlandi, 1993). Conforme a mesma autora: “O silêncio indica que o sentido pode ser outro, e que há várias formas de silêncio que atravessam as palavras, que falam por elas, que as calam (Orlandi, 2009, p.83)

A Lei 10.639/03 vai se tornar parte de um currículo oficial e prescrito, portanto possível de adaptações e negações, e traz consigo o caráter impositivo das políticas curriculares. Tudo que é imposto colocado como uma obrigação acaba sofrendo uma resistência, por isso, é importante destacar que, não havendo na concepção dos professores, relevância suficiente capaz de justificar uma mudança no conhecimento, essas políticas curriculares se diluem num vazio, que se inicia e se finda em si mesmo. Seria necessário pensar sobre a necessidade de se estudar história da África e dos afrodescendentes no Brasil nos cursos de licenciatura. Os profissionais da educação teriam que estar preparados para compreenderem a importância desta lei.

Nesse sentido, é importante compreender que o ensino de História da África e dos afrodescendentes é necessário independente da existência de uma legislação que o obrigue. E para que isto ocorra, é preciso abandonar a visão que a Lei 10.639/03 produziu de que este conhecimento faz parte de uma formação complementar. O estudo da história da África e dos afro-descendentes se justifica por si só e se equivale aos demais conhecimentos.

As múltiplas possibilidades de interpretação da Lei 10.639/03 e de suas diretrizes podem ser encaradas como um valor, um aspecto positivo, mas essa mesma qualidade pode se

transformar em um problema. Podemos perceber isso nas narrativas estereotipadas acerca da história da África, da escravidão e da vida do herói Zumbi quando a lei sugere a comemoração do dia 20 de novembro, como o dia da consciência negra. Na medida em que a Lei 10.639/03 inclui datas e eventos para serem comemorados quase como uma obrigação, ela não contribui para a superação de limites que já deveriam ter sido ultrapassados no ensino da história. Dentre eles podemos citar a essencialização de conceitos, a mitificação de personagens, a idealização da resistência contra a escravidão e a história da África.

Quando a Lei 10.639/03 especifica em seu texto as disciplinas de história, educação artística e literatura como campos disciplinares que deverão privilegiar a abordagem da história e da cultura africana e afro-brasileira na educação escolar, ela produz um sentido restrito de quem e para quem é a responsabilidade de aplicação da Lei, oportunizando uma interpretação de que essas disciplinas seriam as únicas responsáveis pela prática desta Lei. É importante lembrar que a superação do eurocentrismo só será possível, se for realizada de forma horizontalizada no currículo escolar, por todos os professores das várias disciplinas. Nunca será possível por ações isoladas feitas por alguns professores em datas celebrativas, pois conforme vários estudos em especial de Pereira (2008), pesquisas apontam que o encaminhamento da Lei 10.639/03 vem se transformando em projeto de um único professor no ambiente escolar.

O silêncio e a ausência de indagação sobre a Lei 10.639/03 geram a falsa impressão de concordância. É bom destacar também que o silêncio dos professores em relação ao seu descontentamento com a lei, pode ser a resposta ao desinteresse das autoridades responsáveis, que elaboram a legislação e a aprovam e não oferecem suporte para que se realize. Não basta criar uma lei para que as mudanças ocorram, não sendo oferecido um suporte material e formativo adequados, os formuladores da lei delegam a ela mera função formal e normativa.

Deve se ressaltar que “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade individual ou coletiva, onde a busca é que é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia como dito por Le Goff (1996). Ao se propor leis que implementem políticas afirmativas, se produz um mecanismo que buscar construir outras história, uma memória além da oficializada, do qual devemos pensar na linguagem como um conjunto de signos verbais e não-verbais, cheios de códigos de sentidos e não sentidos, que permeiam as relações sociais em todos os aspectos políticos, religiosos, familiares[...] Pois Como afirma Orlandi (1996, p.36) “A ilusão da completude está ligada aos processos ideológicos que produzem efeito de evidência [...] ao mesmo tempo

existe a incompletude no plano da linguagem”.

### 2.3 A necessidade da Lei 11.645/08 e uma nova formação docente

Há muito tempo as pesquisas apontam os inúmeros povos desprestigiados pelas matrizes curriculares, como os indígenas, latino-americanos, etnias do oriente dentre outros, que também merecem estudos e um espaço nas salas de aulas. Talvez não devesse ser dessa maneira, mas foi a Lei 10.639/03 uma das primeiras possibilidades para reversão dessa realidade curricular.

Posteriormente, considerando que os indígenas já estavam nesta terra antes mesmo da chegada dos europeus, reconheceu-se a necessidade de contemplar a história e a cultura indígena também na forma da lei. Em 2008 foi promulgada a Lei 11.645 que complementou a Lei 10.639/03 alterando a redação do artigo 26-A, acrescentando, ao lado do grupo étnico dos negros, o estudo sobre os índios. Assim a lei passou a vigorar com a seguinte redação:

Art.26- Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§1º- O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas do Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§2º- Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e da literatura e história brasileiras. (BRASIL, Lei 11.645/08)

Nesse sentido, as modificações da LDB instituídas pela Lei nº 11.645/08 vão ao encontro dos apontamentos dos parâmetros curriculares nacionais para o segundo ciclo do ensino fundamental que aponta para a importância de uma prática pedagógica propiciadora de um autoconhecimento por parte dos alunos. Os PCN's são definidos como referências de qualidade para a educação no ensino fundamental em todo o país e nos diz que se deve respeitar e valorizar as características étnicas e culturais dos diferentes grupos que convivem no território nacional, reconhecendo o Brasil como um país multifacetado. (BRASIL, 1997)

Esta Lei torna obrigatório o estudo das histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras, mas a sua aplicabilidade é incipiente no contexto escolar. Não há um trabalho interdisciplinar, e as questões raciais ainda são consideradas à parte do currículo e abordadas com

superficialidade em datas específicas. Todos os assuntos ligados a interculturalidade são tratados desconectados da vida cotidiana, como o dia da consciência negra, do índio etc. Ainda é muito comum atitudes de estereotipagem, onde se cria uma imagem de estranhamento ou uma representação equivocada da cultura do outro, como exemplo, tratar os índios como heróis, ou, perceber a imagem do negro apenas como escravo.

Nesse sentido, ao problematizar essa temática no espaço escolar, emerge uma série de questões que antes eram ignoradas pela comunidade. Dentre elas que mais de 50% da população brasileira se declara negra ou parda, mas não compreende que precisa saber mais sobre a história de seus ancestrais na África. Outra questão é que a maioria das pessoas acredita que os índios já se misturaram com os brancos e não é necessário uma política de reparação para eles. Os professores não foram preparados nos cursos de licenciatura para trabalharem com esta temática, e nos livros didáticos que são um aporte para o trabalho não tratam desses temas. O ambiente escolar vem sendo constantemente desafiado a oferecer condições de acesso e de permanência iguais para todos os alunos. E na escola que a história africana e indígena de miséria e pobreza deve ser substituída pela história de um recorte territorial rico, sustentável, político, econômico e social. A cultura africana e indígena têm suas especificidades, suas contribuições, sua arte, sua organização. Para que isso aconteça será preciso substituir esta história africana e indígena marcada pela miséria e pobreza, por uma história que mostre a diversidade da cultura africana e indígena.

Porém, as leis promulgadas foram inseridas em um cenário em que seus executores direto, os professores, não a tiveram em sua formação profissional. Estamos então no começo de uma luta que vai se desenvolver diariamente através de processos democráticos que são construídos paulatinamente nas escolas e que podem levar uma nova postura no que diz respeito aos povos discriminados?

Conforme Coelho (2012), a formação inicial e continuada de professores não tem contribuído muito para melhoria dessa educação.

Professores mal formados acabam por lidar com situações de discriminação como se profissionais não fossem. Recorrem frequentemente as suas próprias convicções à suas experiências de vida ou à noção de justiça para resolver as questões com que se deparam. Em larga medida, tais professores que não compreenderam toda a dimensão do processo educacional para os quais a “formação para a cidadania”, a “formação do aluno crítico” e o “compromisso do professor”, em sua maioria, não passam de chavões repetidos sem qualquer desdobramento concreto, como o domínio da literatura especializada e a reflexão consistente sobre as diversas situações que o exercício da profissão apresenta. (Coelho, 2012, p.118)

A discussão em relação à formação docente é considerada, na atualidade, como um importante elemento para uma mudança na estrutura do sistema educativo. Esse fenômeno traz a necessidade de uma revisão profunda dos modelos formativos e das políticas de aperfeiçoamento para o fortalecimento da profissão docente. O professor precisa estar reconstruindo permanentemente seus questionamentos, suas intervenções pedagógicas e seus conhecimentos profissionais, para conseguir elaborar saberes novos, superando as novas barreiras que vão surgindo.

Somente a lei pela lei não possibilita ao professor se situar enquanto agente fomentador de mudanças. A interpretação e materialização da Lei 11.645/08 não pode vir desacompanhada do entendimento das políticas neoliberais implantadas, principalmente após 1990. Na medida em que assistimos a universalização do ensino por meio de um discurso onde todos devem ser iguais, não importando as suas diferenças e alteridades. Neste aspecto perguntamos: até que ponto a universalização do ensino e a inclusão de todos não estão anulando as diferenças que constituem a sociedade brasileira? Neste discurso o que pode estar em jogo é a adaptação ou o encaixe dos diferentes ao modelo hegemônico.

Conforme Fonseca (2007) é importante uma prática interdisciplinar e transversal para a renovação do ensino brasileiro. A exigência de um trabalho interdisciplinar com a temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, vem corroborar com esta necessidade de inovação. Mas o que se percebe é uma tensão constante entre a prática docente e sua formação, originando uma tentativa de ressignificação cultural em um processo revisionário dos saberes que estão além do que lhes foram apresentados em sua formação, seja na fase inicial de profissionalização superior ou na continuada.

A implantação da educação para as relações étnico-raciais nas escolas estaduais ainda precisam vencer muitas barreiras para a sua efetivação. Trabalhar com o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena requer do professor muita criatividade e criticidade na escolha do material, para não reproduzir através destes ainda mais racismo.

Será preciso uma formação inicial e continuada, que possibilite um olhar reflexivo sobre a diversidade, contribuindo para que esta habilitação minimize os preconceitos na prática desses professores. É necessário também um apoio institucional/estatal através do fornecimento de materiais de apoio que dê possibilidades para que os professores possam executar ações básicas para se trabalhar conceitos referentes à diversidade e sua relação social.

### 3 O PROCESSO DE ESCOLHA DA COLEÇÃO DIDÁTICA: HISTÓRIA, SOCIEDADE & CIDADANIA

Neste capítulo, apresentamos os processos de escolha da coleção didática que está sendo analisada nesta tese. Esta coleção didática foi escolhida pelos professores das Escolas Estaduais de Bom Sucesso/MG: Escola Estadual Benjamim Guimarães e Escola Estadual Antônio Carlos de Carvalho. A coleção é a mesma para as duas escolas em função da maioria dos professores terem dois cargos e lecionarem nas duas instituições.

Segundo Freitag, as escolhas dos livros didáticos sempre foram predeterminadas, sobrando pouco espaço para o professor decidir, visto que quem realmente determina qual livro didático será utilizado na escola é o Estado. Os governos sempre consideraram o professor como um profissional “despreparado” que poderia ser influenciado pelos vendedores das editoras. (FREITAG, 1989)

A partir de 1985 com a criação do Programa Nacional do livro didático (PNLD), por meio do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto, instituiu-se que a escolha do livro didático passaria a ser feita diretamente pelo professor. No entanto, foi somente após 1993 que se implementou esta participação do professor, quando o Ministério da Educação nomeou uma comissão formada por especialistas em cada área de ensino com a incumbência de avaliar os livros didáticos mais adotados pelos professores e definir critérios gerais de avaliação para servir de base na aquisição dos livros a serem distribuídos no ensino fundamental. (BEZERRA, 2004).

É importante compreender o processo de escolhas dos livros didáticos por vários motivos, e um deles são as cifras astronômicas despendidas pelo PNLD. Em 2014, o governo federal investiu R\$ 1.212.945.073,00 na aquisição e distribuição integral de livros aos alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º).

Para utilizar os livros didáticos como recurso pedagógico é preciso conhecer previamente a abordagem e o método utilizados para trabalhar os conceitos. Por este motivo, é preciso analisar as características dos livros, buscando conhecer sua estrutura e possibilidades de trabalho. O PNLD então disponibiliza o guia de livros didáticos que traz dados relevantes para a utilização desse recurso pedagógico em sala de aula. Este documento ressalva a importância de se considerar as especificidades sociais e culturais da comunidade em que o livro é utilizado, para que o seu papel na formação integral do aluno seja mais

efetivo. (BRASIL, 2013).

A partir de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), já mencionam a importância da utilização de livro didático dentro das escolas brasileiras. O uso frequente desse aporte pedagógico é uma realidade e, por isso, é preciso ter cuidado no momento de utilizá-lo. O próprio documento alerta para isso:

O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para que o aluno tenha uma visão ampla do conhecimento. (BRASIL, 1997, p.67).

Ao analisar os livros, destaca-se a necessidade de uma avaliação crítica e criteriosa, e o mesmo deve ser feito quando utilizar outras fontes de informações que atualmente são disponibilizadas no próprio livro didático.

Nesta escolha, os professores deveriam também considerar as propostas definidas pelo Projeto-Político-Pedagógico (PPP) de sua escola e certificar-se que a sua escolha atende à demanda da sua ação pedagógica da comunidade escolar e do seu público.

Para que estas discussões fossem feitas, seria preciso pelo menos uma reunião com todos os professores da escola. Nesta reunião os professores poderiam compartilhar informações gerais sobre o PNLD e/ou definir critérios para a escolha de livros com a orientação dos diretores, dos coordenadores. Como essa reunião não aconteceu na cidade de Bom Sucesso/MG, podemos perceber que a escolha propriamente dita aconteceu individualmente ou em encontros organizados pelos próprios professores, em geral no período de intervalo, na sala dos professores. Houve somente uma reunião por área disciplinar para escolher qual livro seria adotado em definitivo.

Dessa maneira, é possível perceber o grande peso que as editoras tem no processo de decisão sobre a escolha dos livros didáticos, seja pelo envio efetivo das obras às escolas, fazendo iniciar o processo de escolhas das obras, seja pela forma como divulgam as obras e se relacionam com as escolas e, individualmente, com os professores.

Conforme Amaral, (2006), a escolha de um livro didático pelo professor, nem sempre significa a sua aprovação, pode representar uma “falta de opção”, ou até mesmo, a incompreensão do teor dos fundamentos nele significados.

### **3.1 Reunião para a escolha do livro**

Os professores levaram alguns exemplares dos livros para casa, e outros foram enviados pela própria editora. A direção da escola determinou que os professores teriam duas semanas para analisar os livros e posteriormente foi marcada a reunião para a escolha definitiva das coleções didáticas. É necessário destacar que um grupo de professores foram silenciados em virtude da sua situação funcional, pois são professores designados e atuam como professores substitutos, com contratos precários de trabalho que se encerram no final do ano letivo. Na medida em que esses professores/as não sabem se vão ser contratados no próximo ano, eles “preferem” e são incentivados pela direção da escola a não participarem da reunião da escolha dos livros. Nestas escolhas tem a impressão que existe efeito de um consenso, mas o que ocorre é a imposição de alguns professores/as sobre a maioria que não têm “experiência”. Ou seja, alguns professores/as, gozando de boa reputação como profissionais competentes, que já tenham experimentado vários livros e, finalmente decididos por uma coleção, agora a recomenda e os outros acatam sem questionamentos.

Ao final da reunião, os livros escolhidos foram os da Coleção História: Sociedade & Cidadania, de autoria do professor Dr. Alfredo Boulos Junior, publicada pela editora FTD, em 2012 (2ª edição), em edição reformulada para o triênio de 2014 a 2016.

Esta reunião contou com a participação de quatro professores/as de História efetivos e efetivados do segundo ciclo do ensino fundamental, mas que lecionam também no ensino médio. Vamos tentar perceber os sentidos que atravessam o discurso desses professores bem como a importância destes livros no processo de ensino aprendizagem.

A fim de garantir o sigilo, os professores foram nominados de a, b, c, d, sendo que são três professoras e um professor.

### **3.2 Os vários sentidos na fala dos professores durante a seleção dos livros didáticos**

O discurso das professoras e do professor sobre os livros didáticos revelam que eles não utilizaram os critérios de análise do PNLD e que escolheram aqueles que atendiam suas necessidades (critérios subjetivos). Observe a explanação da professora (c): “Os livros do Araribá eram bons, mas os alunos da rede pública não estão preparados para aquele livro, ele exige muito, é muito detalhista. Tem que ser um livro mais fácil, para o aluno entender.”

É possível perceber nesta fala concepções tradicionais de ensino fortemente

arraigadas. Para esta professora o aluno já deveria saber, ou seja, não é o aluno que pode aprender, mas já estaria praticamente pronto. Também presente nesta fala o receio de arriscar-se ao novo, a de desafiar o aluno e a si mesmo.

Ainda associado à imagem de ensino-aprendizagem percebemos que a professora (d) atribui um caráter restrito ao conhecimento do aluno além de incorporar em seu discurso enunciados das diretrizes governamentais, (BRASIL, 1997), que estimulam a necessidade de valorizar o conhecimento do aluno, mas que significa à utilização desse conhecimento como uma maneira para ensinar o conteúdo, observe como está expresso em sua fala abaixo:

“Eu acredito que tem que começar a partir da realidade do aluno. Tem que ensinar coisas que sejam do interesse dele, que venham ao encontro do que ele acha importante. Aí a gente vai ampliando.”

Assim, percebemos sentidos diferentes daqueles que estão prescritos nos Parâmetros Curriculares, (BRASIL, 1997) que valorizam o conhecimento que o aluno traz da sua comunidade. E então, na vacilação, no equívoco que se percebe como o sentido que a professora constrói é outro. A professora não valoriza o conhecimento que o aluno trás da sua comunidade, este saber é importante para iniciar o processo de aprendizagem, posteriormente é que ele vai aprender o que a professora considera importante. Ela pretende utilizar o conhecimento do aluno como uma estratégia para ensinar o conteúdo tradicional escolar. O conhecimento do aluno é menor e menos importante frente ao conhecimento escolar.

Na tentativa de interpretar a fala da professora percebemos que ela enfatiza o conteúdo no processo de ensino-aprendizagem, pois segundo ela mesmo, este permite ampliar o conhecimento do aluno.

“Eu olho os conteúdos que irei desenvolver durante o ano, e vejo se a explicação é clara. Os nossos alunos não gostam de ler, porque infelizmente esta é a verdade.”

É possível perceber que esta professora entende que seus alunos apresentam dificuldades frente a textos científicos, mas associam tais dificuldades apenas as suas habilidades de Leitura. Ela prefere quando os sentidos já estão dados no texto que pode ser caracterizado por o que Orlandi, (1996), chama de discurso autoritário. A professora faz a sua opção por livros que apresente os conteúdos de forma linear, fragmentado e distante da realidade dos alunos. Contudo tenta convencê-los que o texto é agradável e legível.

Conforme Gatti Júnior, (2004), livros com linguagem simples sempre foram os mais escolhidos, principalmente entre aqueles professores com formação mais precária, uma vez

que o livro poderia atuar como suporte central para as aulas.

O último professor recomenda os livros que de certa forma já tinham sido escolhidos:

“A gente já usou vários livros, e o melhor é esse “Sociedade & Cidadania”. A gente achou que ele tem um conteúdo mais programático, algo mais simplificado e com bastante exercícios”.

Pelo depoimento do último professor é possível compreender que ele utiliza o livro didático como elemento central nas aulas, entendendo essa centralidade como o uso sistemático baseado na Leitura dos textos, confecção dos exercícios e atividades, obedecendo toda a organização da obra. É também importante destacar que na Leitura dos textos e na confecção dos exercícios e atividades, não se espera que o aluno estabeleça suas próprias significações. Os sentidos já estão dados nos textos e atividades, até mesmo porque as respostas das atividades estão escritas em vermelho no livro do professor.

Neste contexto, é possível entender porque o livro didático assumiu um papel negativo entre muitos educadores, e utilizá-lo demasiadamente ainda significa falta de preparo profissional. Munakata (2007), nos fornece algumas pistas sobre a permanência da centralidade do livro didático nos dias atuais, quando fala sobre financiamentos do Banco Mundial:

[...] Os programas de capacitação são considerados muito onerosos em relação a resultados, pois há sempre o risco de o professor abandonar a carreira, uma vez concluído o processo de sua qualificação. O Banco Mundial também insiste em que a melhora do salário docente não acarreta por si só o rendimento escolar. Numa política formulada a partir de tamanha desconfiança em relação ao professor, o livro didático obviamente assume a centralidade. (MUNAKATA, 2007, p.139).

E Romanatto nos faz tentar compreender porque vários professores estabelecem relações tão subalternas ao livro didático:

[...] O livro didático ainda tem uma presença marcante em sala de aula e, muitas vezes, como substituto do professor quando deveria ser mais um dos elementos de apoio ao trabalho docente. [...] Os conteúdos e métodos utilizados pelo professor em sala de aula estariam na dependência dos conteúdos e métodos propostos pelo livro didático adotado. [...]Um livro que promete tudo pronto, tudo detalhado, bastando mandar o aluno abrir a página e fazer exercícios é uma atração irresistível (ROMANATTO, 1987, p.85).

A opção dos professores pela Coleção Didática História: Sociedade & Cidadania foi conservadora porque interrompeu uma sequência de coleções didáticas que foram escolhidas nos triênios anteriores, que embora de maneira tímida, propunham renovações historiográficas

e novas propostas pedagógicas. Nesta coleção há poucas menções de práticas cotidianas e culturais dos povos estudados e quase não se recorre ao imaginário das pessoas e da sociedade. Em seus textos da Coleção Arábica, Coltrin, oficina de História do Elavio Campos é possível perceber uma ênfase na abordagem da economia e da política, seguindo um pressuposto positivista que relata narrativas dos grandes homens e das expressivas datas criadas historicamente para a explicação do processo cotidiano das sociedades.

A Coleção didática História: Sociedade & Cidadania faz parte de uma política de homogeneização dos livros didáticos, inspirado nos Estados Unidos, que tem como objetivo substituir o papel do professor oferecendo um “modelo” ideal de textos, atividades didáticas e pedagógicas.

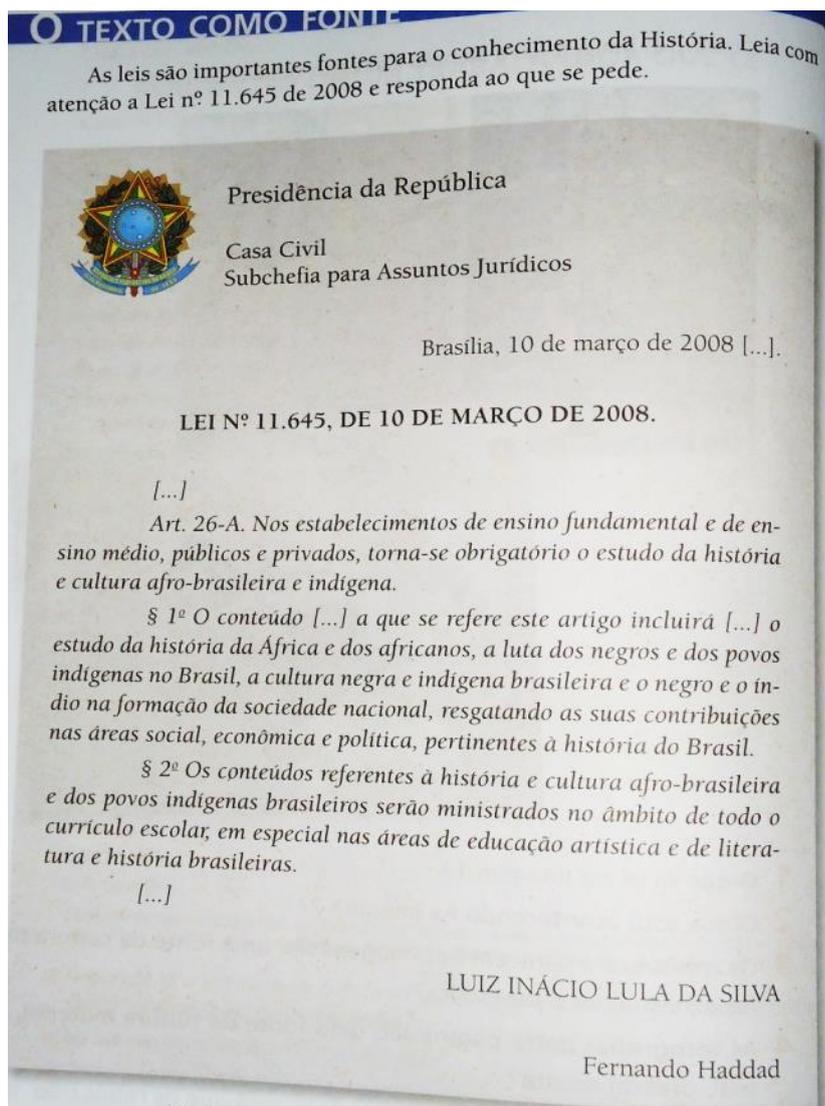
No início do livro, na página 6, o autor propõe uma forma de trabalho que diminui a participação do professor por considerá-lo ultrapassado. O título da página é “Trabalhando com Blogs” e já no segundo parágrafo. Boullou (2012) comenta: As novas gerações tem familiaridade com as novas tecnologias e com as redes sociais. A partir daí ele informa como deve ser feito este trabalho, dividindo os alunos em equipes com suas devidas responsabilidades. Em nenhum momento é mencionado o papel do professor nesta atividade ou do Laboratório de Informática da escola.

#### 4 HISTÓRIA, SOCIEDADE & CIDADANIA?

Neste capítulo trabalharemos diretamente com as análises de nosso principal corpus de análise que é a coleção didática “História, Sociedade & Cidadania” cujo autor é o professor Doutor Alfredo Boulos Júnior e a editora é a FTD. Estes livros são de 2012, em sua segunda edição, e foram referendadas no Programa Nacional do Livro didático – PNLD para os anos de 2014 à 2016. Este trabalho propõe identificar e significar a temática da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena conforme a Lei 11.645/08, nos livros didáticos do 6º ao 9º ano últimas séries do ensino fundamental, tendo como referência a fundamentação teórica e metodológica da Análise de Discurso.

Boulos, (2012), vai optar pelo modelo tradicional de separação da história em quatro partes, que são a Antiga, a Média, a Moderna e a Contemporânea, com a perspectiva de integrar a História do Brasil e a História da América, figurando juntamente com a História da Europa, da Ásia e da África. Com esta proposta o autor tem como objetivo fazer uma conexão das várias Histórias, tentando demonstrar a simultaneidade dos acontecimentos históricos, tendo como eixo principal a história da Europa.

No início do livro didático do 6º ano, a Lei 11.645/08 é apresentada no Capítulo 1 da página 16 e posteriormente em uma atividade denominada o “texto como fonte” na página 24.



**Figura 1** A Lei 11.645 de 2008.

Abordando a Lei 11.645/08 que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena logo no início do livro do sexto ano, acreditamos que o autor teve interesse em cumprir a mesma ou pelo menos tentar. Mas quando percebemos que a Lei prescreve que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras, esperávamos um número maior de páginas na explanação dessas temáticas. Os povos indígenas e negros ocupam em média menos que **30%** das páginas de cada livro didático, observem o gráfico.



**Gráfico 1** Negros e Índios - Número de páginas

A partir deste gráfico que trata do livro investigado no 6º ano é possível verificar que os textos e imagens destes livros trazem noções e ideias sobre uma proposta de um discurso sobre o universal, a partir de uma construção eurocêntrica, que bifurca o mundo entre a Europa e os outros continentes. Enfocar a trajetória dos povos africanos e indígenas em tão poucas páginas é uma tarefa que se cumpriu com muitas generalizações e imprecisões. Negros e índios foram transformados em sujeitos figurantes que passaram quase despercebidos pela cena histórica. Conforme o Cacique Aritana: o Kuaup é a festa dos mortos, e alguns jovens achavam que ela era uma brincadeira (Boullos, 2012, p.96).

O continente africano é citado no início do capítulo 3 com a seguinte expressão “O mais antigo hominídeo – o Ardipithecus viveu na África entre 4,5 e 5,5 milhões de anos. (Boullos, 2012, p.47). E na página seguinte dentro de uma tabela que indica que o homo sapiens originou-se na África e depois espalhou por todo continente (Boullos, 2012, p.48). A partir daí, todos os desenhos do homem “pré- histórico” sugere que ele seja branco observe:



**Figura 2** Citação do capítulo 3

O que está estabilizado sobre a história dos nativos na América é o discurso de um acontecimento que divide esta trajetória em dois períodos: antes do contato com os europeus e depois deste contato. Segundo o autor: estima-se que no ano da chegada de Colombo, em 1492, a América era habitada por 57 milhões e 300 mil indígenas agrupados em milhares de povos. (Boullous, 2012, p.86). Descrito dessa maneira fica a impressão de que os europeus tiveram contato com todos estes povos, ou com a maioria deles. Mas sabemos que a maioria dos indígenas só tiveram contato com os colonizadores quando os países da América já eram independentes da Europa, principalmente no Brasil, este contato vem acontecendo até a atualidade.

Eni Orlandi (1990), nos chama a atenção para este problema quando afirma que no processo de formação do Brasil, a presença do europeu é tão decisiva no discurso histórico que anula o índio e deixa ao negro apenas uma condição de marginalidade. Segundo Orlandi:

O silenciamento produzido pelo Estado, não inside apenas sobre o que o índio, enquanto sujeito, faz, mas sobre a própria existência do sujeito índio. E quando digo Estado, digo Estado brasileiro do branco. Estado que silencia a existência do índio enquanto sua 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).

O Brasil é um território construído a partir de diversidades culturais; muitos povos moravam aqui e vários vieram de outros lugares do mundo. Porém, a história que vem sendo narrada sobre este país desde o período da colonização esteve sob o controle dos europeus. Os povos indígenas e africanos eram considerados ágrafos e até a atualidade estão discursivamente à margem do poder.

Observamos o que é apresentado na Unidade II, em seu capítulo 4.

Capítulo 4: A “Pré-História” brasileira.....	64
Da África para outros continentes.....	66
Descobertas sobre a presença humana na América.....	68
Os povoadores das terras onde é hoje o Brasil.....	70
Atividades.....	77
A imagem como fonte.....	81
O texto como fonte.....	82

**Figura 3** Sumário Unidade II

O capítulo 4 tem como título “A Pré-História brasileira”, e na página 72 o subtítulo Caçadores e coletores na qual descreve sobre o homem de Lagoa Santa, os homens de Umbu e os homens dos sambaquis. Todos estes povos com características do período paleolítico, na página 75 outro subtítulo “Agricultores e ceramistas” com a descrição de povos de Santarém e Marajó com características do período neolítico.

Boulos (2012), inicia a narrativa sobre os povos nativos do Brasil no capítulo 4, A “Pré-História” brasileira. A partir de um discurso de uma história positivista linear etapista, o autor insere características paleolíticas nos povos de Sambaquis e de Umbu e características neolíticas nos povos de Santarém e da ilha de Marajó. Neste discurso fica a impressão de que todos os povos ditos “pré-Históricos” eram iguais, viveram e “evoluíram” da mesma maneira. É importante destacar que identificando-os como “diferentes”, faz com que pareçam inferiores, de modo que esta diferença não é estabelecida desinteressada e inocentemente, mas é instituída a partir de discursos tradicionais produzidos por interesses de dominação.

Acreditamos que não é possível compreender estes povos nativos dentro de uma perspectiva de tempo linear, com um discurso tradicional positivista. Conforme Eni Orlandi (2003), o discurso é um processo contínuo que não se esgota em uma situação particular.

Várias falas foram ditas antes e outras são ditas depois. O que temos são “partes”, “trajetos”, estados do processo discursivo. Para dizer sobre estes povos nativos que estavam aqui no Brasil há milênios é preciso ir além do simplista, do que está estabilizado.

Já no capítulo 5 temos:

Capítulo 5: Indígenas: diferenças e semelhanças.....	85
Povos indígenas na América.....	86
Povos indígenas no Brasil.....	87
Atividades.....	93
A imagem como fonte.....	95
O texto como fonte.....	96
Debatendo e concluindo.....	98

**Figura 4** Sumário capítulo 5

Boulos (2012), continua a narrativa sobre os povos nativos com o título: “ Indígenas: diferenças e semelhanças”. Sem, no entanto, estabelecer nenhuma conexão entre este capítulo e o anterior, o efeito de sentido é que os primeiros habitantes do Brasil, agora denominados indígenas vão continuar no período neolítico. E para continuar narrando sobre estes povos o autor se insere nos discursos das “descobertas” que, por sua vez, são discursos que “dão a conhecer o Novo Mundo”, (Orlandi, 1990, p.15). Nesses discursos se produz efeitos de sentido até a atualidade, identificando os indígenas como povos colonizados, ainda em processo de formação intelectual e moral.

#### **4.1 A questão indígena.**

Logo no início da página 87, figura 2, o autor propõe uma explicação para a denominação “índio”, com o objetivo de demonstrar a diversidade dos povos: “Ocorre, porém que o índio genérico não existe. Existem os Tupiniquins, os Caetés, os Kaiapós, os Yanonamis e muitos outros.” No entanto, sabemos que a palavra “índio” já está investida de uma conotação colonizadora, que significa um grupo homogêneo, sem especificidades históricas e culturais. Nos textos do Capítulo 5 Indígenas: diferenças e semelhanças, não há uma nova linguagem, mais profunda que consiga resgatar as particularidades a respeito da identidade desses povos. Na mesma página, abaixo, podemos ver fotografias de diferentes

povos que reforçam uma história baseada no silêncio. Não é possível descrever sobre estes povos em doze páginas, a tendência é o reforço de estereótipos e preconceitos. Estes indígenas estão sendo representados como povos exóticos, primitivos e de maneira simplificada. É preciso textos feitos por índios, onde são considerados os sentidos que os próprios índios dão a sua história.

**PARA SABER MAIS PARA SABER MAIS PARA SABER MAIS**

### A PALAVRA "ÍNDIO"

Sabemos que a palavra "índio" nasceu com base em um erro histórico. Ao chegar à América, Cristóvão Colombo pensou ter chegado às Índias e, por isso, chamou de índios os nativos do continente. Muitas pessoas, ainda hoje, acreditam que os índios são todos iguais. Ocorre, porém, que o "índio" genérico não existe. Existem os Tupiniquim, os Caeté, os Kaiapó, os Yanomami e muitos outros. Cada povo se vê como um todo diferente de outros grupos.

**DIALOGANDO**  
Os indígenas continuam a viver exatamente como viviam no passado?

## Povos indígenas no Brasil

Quando o primeiro navio português chegou às terras brasileiras, os indígenas eram muitos; suas aldeias eram grandes se comparadas às da Amazônia atual e suas moradias eram ruidosas e movimentadas. A população indígena que aqui vivia era de 3 a 5 milhões de pessoas. Hoje, segundo o IBGE, vivem no Brasil 817 mil indígenas, agrupados em 231 povos.





Parte dos indígenas vive em áreas indígenas; outra parte vive em cidades. Além disso, há 53 povos indígenas vivendo isolados na floresta, sem contato com outras pessoas.

87

**Figura 5** Povos indígenas no Brasil.

Atualmente, a conservação das línguas nativas, faladas e escritas têm sido uma importante estratégia para a manutenção dos saberes e das culturas indígenas. Por meio dela estes povos reconstituem o seu passado, criam alianças afetivas, resgatam conhecimentos e

práticas rituais. Na figura 2, Boulos, (2012), propõe demonstrar a diversidade dos povos indígenas a partir de uma comparação entre dois troncos linguísticos: o Tupi e o Macro-Jê. Segundo o autor: “O tronco tupi têm cerca de 10 famílias, e o Macro-Jê aproximadamente 12. Há ainda famílias constituídas de apenas uma língua”. Neste trecho, o livro didático produz, formula uma narrativa sobre o índio. O que ocorre nesta narrativa é uma anonimização destes povos, e um silenciamento das suas identidades. Na seção Dialogando da pág. 87 o autor faz uma pergunta: “Os indígenas continuam a viver exatamente como viviam no passado? Ele entra em contradição quando insere esta pergunta porque tinha acabado de afirmar na seção anterior que : o “índio” genérico não existe. Existem os Tupiniquim, os Caeté, os Kaiapó, os Yanomami e muitos outros (Boullous, 2012, p. 87). Ao exemplificar estes povos com dois troncos linguísticos e algumas etnias, o autor simplifica e trata estas nações com informações superficiais.

No entanto, percebemos nas brechas dos sentidos que existem muito mais povos com línguas diferentes. Segundo Eni Orlandi: “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 significativo.” (1997, p.23). Se ficarmos mais atentos, poderemos encontrar saberes para resgatar as identidades indígenas e compreender a cultura brasileira.

**■ As línguas**

Os povos indígenas falam línguas diferentes umas das outras. Há, pelo menos, 180 línguas indígenas faladas no Brasil de hoje. Os estudiosos da linguagem agrupam as línguas em famílias, e estas, em troncos. No Brasil há dois troncos linguísticos principais: o **Tupi** (o mais bem conhecido) e o **Macro-jê**. O tronco Tupi tem cerca de 10 famílias, e o Macro-jê, aproximadamente, 12. Há ainda famílias constituídas de apenas uma língua.

Tronco Tupi				
FAMÍLIA	<i>Tupi-guarani</i>	<i>Arikém</i>	<i>Juruna</i>	<i>Mondé</i>
LÍNGUA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Akwáwa</li> <li>• Amanayé</li> <li>• Anambé</li> <li>• Apiaká</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Karitiana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juruna</li> <li>• Xipáya</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aruá</li> <li>• Cinta-larga</li> <li>• Gavião</li> <li>• Mekén</li> </ul>

Tronco Macro-Jê				
FAMÍLIA	<i>Bororó</i>	<i>Botocudo</i>	<i>Maxacali</i>	<i>Jê</i>
LÍNGUA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bororo</li> <li>• Umutina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Krenák</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maxacali</li> <li>• Pataxó</li> <li>• Pataxó Hähähäe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Akwen (Xavante Xerente)</li> <li>• Apinajé</li> <li>• Kayapó</li> </ul>

Fonte: TEIXEIRA, Raquel F. A. As línguas indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 graus*. 2. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC/MAR/ Unesco, 1998. p. 300-2.

**Figura 6** As línguas,

Boulos, (2012), insiste em generalizar os povos indígenas quando afirma que entre os indígenas mantem o uso coletivo da terra e o usufruto comum de bens. Muitos povos indígenas tiveram que adaptar ao sistema capitalista e modificar os seus hábitos para continuar sobrevivendo. Segundo Eni Orlandi (1997), o silenciamento acontece constitutivamente por meio do processo de dizer uma coisa para não dizer outra, ou seja, “para dizer é preciso não-dizer, uma palavra apaga necessariamente as outras palavras”. (Orlandi, 1995, p.24).

■ **A divisão do trabalho é feita por sexo e idade**

Entre os indígenas, algumas tarefas são feitas pelos homens e outras pelas mulheres; crianças e idosos ajudam conforme sua força e capacidade.

**Tarefas femininas:**

- plantar, acompanhar o crescimento da planta e colher;
- extrair frutos, como a castanha e o pinhão;
- transportar produtos;
- fazer farinha;
- tecer redes, fazer cestos, vasos e objetos usados em rituais e festas;
- preparar alimentos e cuidar das crianças.

**Tarefas masculinas:**

- derrubar a mata e preparar a terra para o plantio;
- construir armas de guerra, canoas e moradias;
- cuidar da segurança do grupo;
- caçar e pescar.

**A infância entre os indígenas**

Apesar de cada povo indígena ter hábitos e costumes próprios, em todos eles as crianças têm um jeito bem parecido de viver. Geralmente, as crianças moram não apenas com o seu pai e a sua mãe, mas com a **família extensa**. Veja o que uma estudiosa diz sobre a infância, a adolescência e a fase adulta de um(a) indígena.

**Família extensa:** família constituída não apenas por pai, mãe e filhos, mas também por avós, avôs, primos, sobrinhos, netos e outros parentes.

Mulheres da etnia kalapalo fazem artesanato com conchas de caramujo, Aldeia Aiha, Querência, MT, 2009

Índio da etnia kalapalo construindo oca com sapê, Aldeia Aiha, Parque Indígena do Xingu, Querência, MT, 2011

Mulher Yanomami pinta seu filho de acordo com a tradição de seu povo.

90

**Figura 7** Hábitos e costumes.

Na figura 7, da página 90, os índios são retratados nas suas aldeias, com suas

ferramentas, produzindo artesanato e construindo sua oca com sapê. É importante destacar que nas imagens há legendas indicando os nomes das etnias, locais e momentos em que as fotos foram feitas, o que representa um avanço se comparado as imagens dos livros didáticos mais antigos. Contudo, esta abordagem remete ao pensamento evolucionista que afirma estarem os povos indígenas em um estágio “primitivo”. Como povos selvagens, andam nus pela floresta, caçam, pescam e gostam de enfeites. Estas ilustrações evocam uma memória discursiva homogeneizadora de inocência, nudez e bestialidade. Conforme Pêcheux (2010), a memória discursiva diz respeito a recorrência de dizeres que emergem a partir de uma contingência histórica específica, sendo atualizada ou esquecida de acordo com o processo discursivo, é algo que fala sempre, antes, em outro lugar. Essas imagens, além negar identificação própria tornando estes povos anônimos, este discurso materializa um distanciamento com relação a várias questões indígenas contemporâneas.

Neste capítulo de número 5, a maioria das imagens mostra os povos indígenas com suas tradições que acabam os remetendo somente ao seu passado.



**Figura 8** Páginas 91 e 92

O texto da página 92 apresenta um distanciamento da cultura indígena com a descrição

de hábitos de uma nação Xavante. Embora esteja implícito que muitos hábitos que praticamos hoje são heranças da cultura indígena, pressupõe-se que os indígenas não fazem parte do povo brasileiro. Não há um discurso de diferentes culturas que se influenciaram mutuamente, as línguas indígenas são estranhas nas lentes da nossa história “Tradicional”. Conforme Orlandi (1990, p.35), os índios ainda hoje ocupam uma posição discursiva deslocada nas definições do que é ser brasileiro.

**O TEXTO COMO FONTE**

O texto a seguir é uma entrevista; o entrevistado é o cacique Aritana Yawalapiti, 51 anos, a liderança mais respeitada do Alto Xingu atualmente. Veja o que diz.

**ENTREVISTA: CACIQUE ARITANA YAWALAPITI**

[...]

Aritana – É triste, mas eu acho que alguns projetos de educação estão acabando com a cultura do Alto Xingu. Já vejo que os jovens não gostam mais tanto de falar sua língua, preferem usar roupa e estão mais interessados nas coisas do branco. O problema é que os professores ensinam os valores dos brancos e os jovens param de respeitar as tradições. O Kuarup, por exemplo, é uma festa muito séria e importante pra gente. É a festa dos mortos. E no último Kuarup eu percebi que alguns jovens achavam que isso é brincadeira.

[...]

Grupo – E você acha que o índio está bem representado politicamente pela Funai e pelas ONGs que trabalham por aqui?

Aritana – Não queremos mais o branco mandando e defendendo a gente. A gente quer que os próprios índios se relacionem direto com o governo e mandem documentos falando dos problemas. A saúde é o branco que está mandando. A mesma coisa com a educação. Mas eu quero que o índio contrate o médico, o professor e mande pra cá. É só assim que a gente vai poder cuidar bem de verdade dos nossos interesses.

Grupo – E no futuro, quando os novos estiverem no comando das aldeias, como vai ser?

Aritana – Nós ensinamos aos jovens que é bom aprender a língua do branco para não ser enganado. O que tem que acontecer é aprender o que o branco tem de bom, mas não perder nossa cultura. Hoje a gente já usa barco a motor para as viagens longas e tem televisão na aldeia pra saber das notícias, mas eu não deixo as crianças verem televisão muito tempo. [...]

Extraído do site: <[www.brasiloeste.com.br/noticia/1190/entrevista-aritana-yawalapiti](http://www.brasiloeste.com.br/noticia/1190/entrevista-aritana-yawalapiti)>. Acesso em: 14 set. 2011.



O Cacique Aritana Yawalapiti discursa durante a inauguração da Casa de Apoio à Saúde do Índio em 2008.

Funai: Fundação Nacional do Índio; órgão do governo federal criado em 1967, que tem como principais obrigações: defender e dar assistência aos povos indígenas, fixar o limite das suas terras e protegê-las.

**Figura 9** Entrevista Cacique

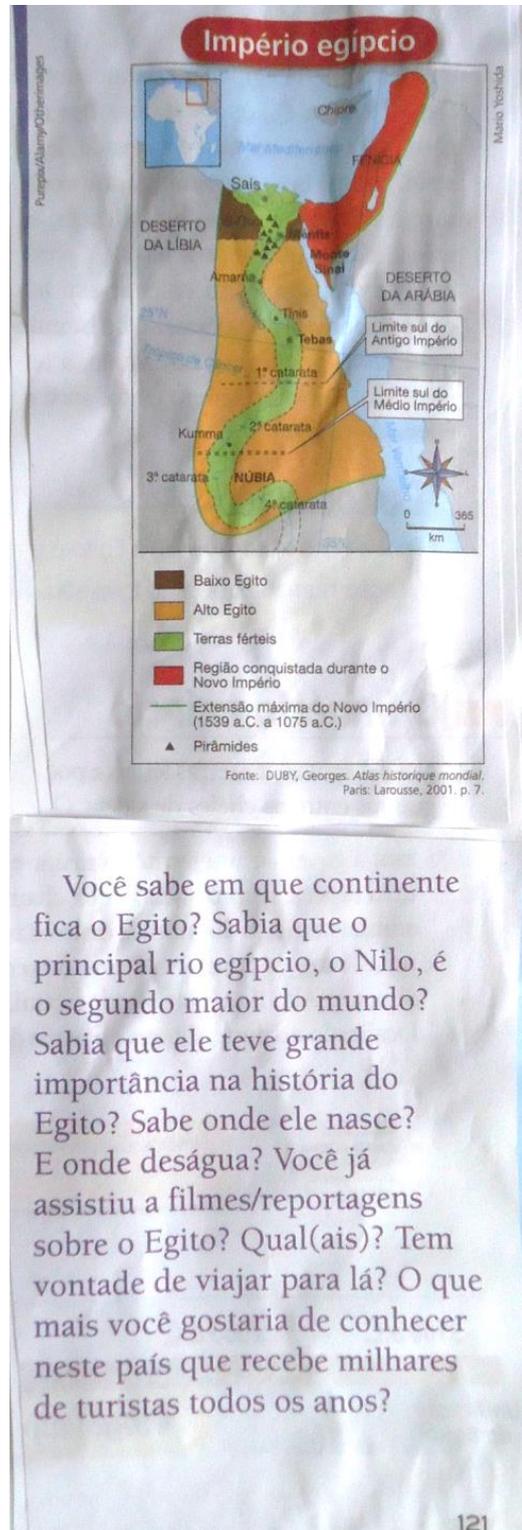
No último exercício da atividade “o texto como fonte” ,do Capítulo 5, se tem um assunto sobre os índios na atualidade. Neste texto, Boulos (2012), traz uma entrevista com o cacique Aritana Yawalapiti, na qual os indígenas são apresentados como agente histórico, ativo, na busca por seus direitos, que dentre outros o de ter uma memória própria.

Quando na narrativa é dito “É triste”, entendemos que a comunidade indígena de alto Xingu traz um sentido de não contentamento, pois ao usar a palavra “acabando com a cultura” na entrevista, isto é ressaltado como um movimento do tempo presente. No entanto, a comunidade indígena foca esta questão na influência dos brancos quando afirma: “O problema é que os professores ensinam os valores dos brancos e os jovens param de respeitar as tradições”. A partir desta afirmação percebemos que os saberes apresentados para os jovens índios seguem os padrões da ciência moderna positivista elaborada pelos europeus. E quando estes saberes são ensinados, a luta dos povos indígenas em prol de seus direitos e suas tradições é silenciada. O cacique reivindica um tipo de conhecimento que valorize as suas memórias e que essas sejam inseridas na história da nação brasileira. Desde a década de 1970, os indígenas têm reivindicado uma escola que tenha saberes fundamentados em suas tradições, e é possível verificar esta exigência quando o cacique fala “Não queremos mais branco mandando e defendendo a gente”. Conforme esta afirmação percebe-se que os indígenas querem ser alfabetizados em suas próprias línguas e por meio de processos próprios de aprendizagem. Eles querem autonomia para resolver os seus problemas, sem a interferência das “autoridades” que representam o Estado. E mesmo tendo a convicção de que os saberes produzidos pelas culturas indígenas brasileiras são bem diferentes dos saberes da cultura ocidental, é possível perceber que o cacique Aritana valoriza o diálogo intercultural quando ele diz que “Nós ensinamos aos jovens que é bom aprender a língua do branco para não ser enganado”. É possível que ele compreenda que o diálogo não ocorre sem alguns atritos, dúvidas, questionamentos e sobressaltos. Afinal o diálogo ocorre precisamente entre ideias e lógicas de pensamento diferentes, porém não necessariamente excludentes.

## **4.2 A África.**

A partir do capítulo sete, Boulos (2012), inicia a história da África de uma maneira inusitada, separando o Egito dos outros povos africanos. Com um mapa bastante tradicional o autor aproxima o Egito do oriente e abaixo com várias perguntas ele busca um entendimento de que o Egito é africano. Esta imagem entra em contradição com a compreensão que o autor

deseja que o aluno tenha sobre a localização do Egito. Portanto há uma assimetria entre o raciocínio do aluno e a imagem oferecida no capítulo sobre a localização do Egito. Observe:



**Figura 10** Império Egípcio

Os antigos egípcios criaram uma civilização fascinante em meio ao deserto. Desde 5000 a.C., os habitantes das aldeias próximas do Nilo cultivavam cereais, como o trigo, o centeio e a cevada, legumes, frutas, linho, algodão e papiro. E isso só foi possível porque souberam aproveitar as cheias do rio Nilo. Anualmente, entre junho e novembro, as chuvas caem, o rio Nilo enche, transborda e umedece a terra. A partir de novembro, as águas baixam, o rio volta ao seu leito, e a terra fica coberta por uma rica camada de húmus, que favorece a prática da agricultura. Daí, então, a terra começa a ser semeada. Após um tempo, entre abril e junho, ocorre a época da colheita.

**Papiro:** planta nativa do Egito usada para fazer cordas, esteiras e uma espécie de papel de boa qualidade.

**Húmus:** restos de plantas e de animais depositados sobre o solo, que servem como um excelente adubo natural.

**DIALOGANDO**

Para alguns historiadores, o Egito é um presente do Nilo. Já para outros, foi graças à ação humana que o Egito existiu. Com qual das duas visões você concorda?

**O Império egípcio**

As disputas por terras férteis e poder levou a alianças e guerras entre os chefes de aldeia. Os vencedores passaram a governar um território maior e com mais pessoas, uma espécie de província, a que chamamos nomos. Os administradores dos nomos eram os nomarcas. As disputas entre os nomarcas deram origem a dois grandes reinos: o Alto Egito, localizado no sul, e o Baixo Egito, localizado no norte. Observe o mapa da página anterior.

Nesta coleção, por questão de espaço, as linhas do tempo não obedecem a uma escala real.

Nesta escultura vemos representado o faraó Akenaton.



Museu Egípcio, Cairo/Dic. Argentina/Getty Images

3100 a.C.	2680 a.C.	2180 a.C.	2040 a.C.	1780 a.C.
Unificação do Egito	Antigo Império	1º Período intermediário	Médio Império	

122

UNIDADE III – VIDA URBANA: ORIENTE E ÁFRICA

**Figura 11** O Império Egípcio

Dessa maneira, o autor significa a identidade africana do Egito, deixando para o professor a opção de revelar ou não esta identidade. É importante destacar que o autor coloca um mapa minúsculo da África no canto esquerdo do mapa principal, sinalizando que o Egito localiza-se no norte da África. Dessa forma, outro discurso tradicional é lembrado, que é a separação de uma África branca de outra África negra que se ignoravam reciprocamente. Conforme Munanga (2009), o continente africano abriga diversas civilizações, milhares de

etnias e culturas distintas, distribuídas entre centenas de povos que falam diversas línguas ao mesmo tempo diferentes e semelhantes.

É interessante observar, que neste capítulo, Boullos (2012) parece tentar cumprir a Lei 10.629/03 e acaba apresentando uma ambiguidade, na medida em que mantém um padrão de uma história tradicional e ao mesmo tempo traz algumas inovações historiográficas. Segundo o autor, “Os antigos egípcios criaram uma civilização fascinante em meio ao deserto. Desde 5000 a.C., os habitantes das aldeias próximas do Nilo cultivavam cereais, como o trigo, o centeio e a cevada, legumes, frutas, linho, algodão e Papiro.” Percebe-se que o autor evita citar a África, e prefere citar o rio Nilo, o ambiente onde existiu o Egito. O efeito de sentido produzido é que este rio não tem localização, ele existe por si mesmo, sem espaço delimitado, funcionando como uma entidade que criou o Egito. O que ficou esquecido é que o rio Nilo é africano e não somente egípcio, a maior parte do curso deste rio está fora do Egito e foi palco de outras civilizações africanas antigas, a parte desse rio que percorre o Egito é o seu Leito final. Segundo a narrativa o autor descreve precisamente o curso e as cheias do rio, demonstrando a fertilidade da região. No final desta introdução ao capítulo, Boullos (2012), propõe uma atividade na seção dialogando: “Para alguns historiadores o Egito é um presente do Nilo. Já para outros, foi graças a ação humana que o Egito existiu, com qual das duas visões você concorda?” Nesta atividade o autor mantém a visão tradicional que o Egito é um produto da natureza e deixa que o professor pesquise sobre as inovações historiográficas que o Egito foi construído por povos africanos em sistema de cooperação, o que implica um alto grau de desenvolvimento social. Da forma que Boullos (2012) insere esta atividade sem dar pistas para que o professor faça a opção pela segunda visão, é provável que a primeira visão ainda perdure por muito tempo.

Observa-se desta maneira que a história da África é silenciada de diferentes formas no livro didático, conduzindo este pesquisador a buscar os modos de silenciamento, que produz sentidos, demonstrando a partir do não dito neste livro didático que há um discurso fundador, que se naturaliza no processo de ensino aprendizagem, pois “o sentido do silêncio não é algo juntado, sobreposto pela intenção do locutor: há um sentido no silêncio” (ORLANDI, 2007, p.12).

Quando o autor do livro didático, traz no mapa e no texto o Egito como extensão do Oriente, de certa maneira significa um discurso fundador de exclusão do continente africano, ou seja conduzindo ao aluno entender o Norte da África como a denominada “África Branca” e, desta maneira, automaticamente levando a pensar o Egito fora da África, cabe lembrar que

o “Silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modelos de existir nos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é “fundante”.” (ORLANDI, 2007, p.14).

Ao interpretar o corpus de análise aqui apresentado, o silêncio é observado no que se trata da questão africana, levando o autor do livro a pensar novamente a aplicação da Lei 10639/03, que como já dito anteriormente, traz a obrigatoriedade do ensino da História da África. No entanto, parte da historicidade destes povos é silenciado no material didático, conduzindo-a efeitos de sentidos diversos que são percebidos nas fissuras do texto, nos levando a pensar nas diferentes formas de interpretação no processo de ensino.

Com o primeiro tema sendo denominado “O Império egípcio” percebe-se que o autor inicia a história do Egito no momento da sua unificação, desprezando a possibilidade de mostrar uma antiguidade maior para essa civilização. Explicitar o surgimento dos nomos (aldeias) a partir da revolução agrícola, que antecede em milhares de anos a centralização que reporta ao início do povoamento do Vale do Rio Nilo. É necessário destacar que esta visão de um Egito anterior a centralização permite uma compreensão mais ampla da formação desta civilização e a possibilidade do resgate da sua origem africana. A partir daí, Boullos (2012), continua narrando o processo histórico de um Egito faraônico padronizado que na maioria dos livros didáticos ocorre na sua divisão a separação em antigo, médio e novo império. A história política do Império egípcio pode ser dividida em três períodos, entre os quais existiram períodos intermediários, quando o Egito viveu momentos de crise.

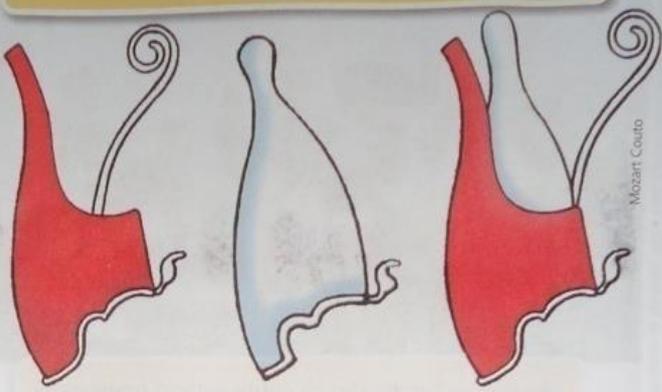
Com as características que o aproxima dos impérios da mesopotâmia e dos persas. Algumas poucas linhas são dedicadas a aproximar o Egito da Núbia, um “reino” africano. Conforme o autor, este reino africano foi dominado pelos egípcios no novo império e invadiu o Egito no século VIII a.C. Esta relação entre o Egito e as nações africanas é silenciada, na medida em que novos estudos históricos e arqueológicos tem evidenciado contatos seculares e até milenares do Egito com estas nações.

Por volta do ano 3100 a.C., o rei Menés, do Alto Egito, conquistou o Baixo Egito, unificando os dois reinos. Menés tornou-se, então, o primeiro faraó (nome que se dava ao rei entre os egípcios) e o fundador da primeira dinastia (sucessão de reis pertencentes a uma mesma família). Nascia, assim, o Império egípcio, com capital na cidade de Tínis, depois substituída por Mênfis, atual Cairo.

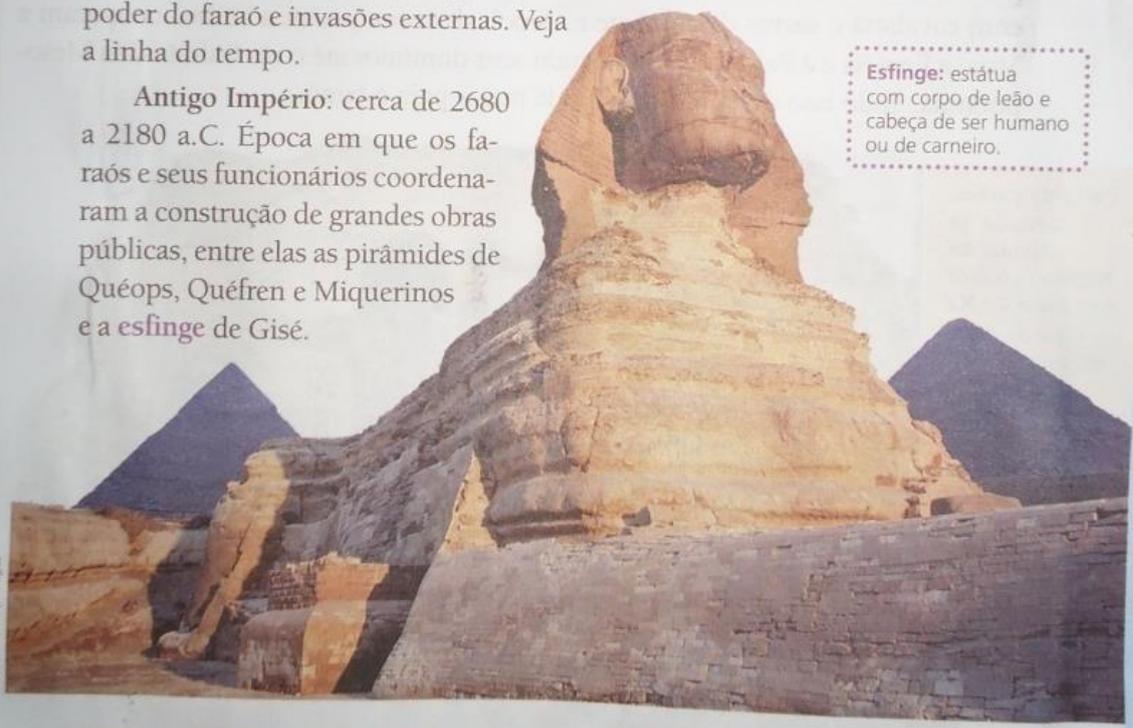
A história política do Império egípcio pode ser dividida em três períodos, entre os quais existiram os “períodos intermediários”, quando o Egito viveu momentos de crise, com o enfraquecimento do poder do faraó e invasões externas. Veja a linha do tempo.

**Antigo Império:** cerca de 2680 a 2180 a.C. Época em que os faraós e seus funcionários coordenaram a construção de grandes obras públicas, entre elas as pirâmides de Quéops, Quéfren e Miquerinos e a esfinge de Gisé.

O faraó usava uma coroa dupla, vermelha e branca. Com isso, ele afirmava sua soberania sobre o Alto Egito (coroa branca) e o Baixo Egito (coroa vermelha).



**Esfinge:** estátua com corpo de leão e cabeça de ser humano ou de carneiro.



1780 a.C. 1570 a.C. 1070 a.C. 656 a.C. 525 a.C.

2º Período intermediário **Novo Império** 3º Período intermediário **Conquista persa**

Editoria de arte

**Figura 12** Recorte página 123.

Por meio dos impostos e do controle das importantes rotas comerciais das regiões conquistadas, o faraó, os chefes militares e os sacerdotes aumentavam sua riqueza. Já a maioria da população empobrecia, justamente por ter de pagar impostos cada vez mais altos. Além disso, muitos camponeses tinham de abandonar o cultivo da terra para servir na infantaria. Essa situação provocou revoltas sociais internas, o que, somado às sublevações dos povos conquistados contra a cobrança de impostos abusivos, acabou debilitando o Estado egípcio. A partir do século VIII a.C., o Egito foi sucessivamente invadido por núbios, assírios e, em 525 a.C., foi conquistado pelos persas.

**Infantaria:**  
tropa ou grupo de soldados que lutam a pé, sem montaria.

## Sociedade e poder

A sociedade egípcia mudou pouco ao longo de séculos, pois no antigo Egito as chances de ascensão social eram mínimas. Quase sempre o indivíduo nascia e morria pertencendo ao mesmo grupo social.

### DIALOGANDO

No Egito antigo alguém nascido em uma família pobre, por exemplo, mesmo se esforçando, nunca chegaria a ocupar um alto cargo no governo. No Brasil de hoje é assim também?

### O faraó

Para os egípcios, o faraó era mais do que um ser de origem divina: era o próprio deus. Ele governava o Império, coordenava construção de obras públicas, era o comandante militar e o juiz supremo. Além disso, era considerado o dono de todas as terras do Egito; por isso recebia impostos pagos em produto, acumulando assim enorme riqueza.

Detalhe em ouro do trono encontrado no túmulo do faraó Tutancâmon. Na cena vê-se a esposa do rei Tut perfumando o marido com essências aromáticas. Geralmente, os faraós casavam-se com pessoas de sua família, às vezes com as próprias irmãs, acreditando que assim conservariam a pureza de sangue. Com isso, mantinham a riqueza no interior da família real.



Figura 13 O Faraó

No que se refere à sociedade do Egito antigo, o autor parece cometer um equívoco, quando afirma que o “Faraó, os chefes militares e os sacerdotes aumentava sua riqueza” e logo em seguida ele apresenta a reação da população contra as elites; “Essa situação provocou revoltas sociais internas, o que somado às sublevações dos povos conquistados contra a cobrança de impostos abusivos acabou debilitando o Estado egípcio”. Nessas afirmações, Boullou (2012), apresenta elementos de uma sociedade dividida em classes sociais que lutavam por seus interesses e era eficiente em suas conquistas. No próximo tema que é

denominado Sociedade e Poder, ele faz outra afirmação: “A sociedade egípcia mudou pouco ao longo dos séculos, pois no antigo Egito as chances de ascensão social eram mínimas”. Nesta afirmação, Boullos (2012), contrapõe a ideia de uma sociedade dinâmica, apresentando uma sociedade estática, sem possibilidades de mobilidade social, observa-se então uma contradição: a dúbia ideia de uma sociedade móvel e estática.

Ponto interessante a ser destacado é a personificação dos deuses nos governantes: “Para os egípcios, o faraó era mais do que um ser de origem divina: era o próprio deus”. Esse fenômeno da fusão entre religião e política precisa ser detalhado para ser compreendido. Esse processo acontece gradativamente e é bastante anterior a centralização, permitindo o debate sobre as origens africanas dessa civilização. Conforme Boullos (2012), “Ele governava o Império, coordenava construção de obras públicas, era comandante militar e juiz supremo. Além disso, era considerado dono de todas as terras do Egito”. Quando o autor utiliza conceitos contemporâneos de um Estado Totalitário e não exemplifica as relações ideológicas, como a bondade do Faraó de trazer as águas do rio Nilo, ele pode estar incorrendo em anacronismo.

**Artesãos, comerciantes e militares**

Os artesãos egípcios (carpinteiros, ferreiros, joalheiros) eram conhecidos no mundo antigo. Com a madeira, faziam brinquedos, móveis, barcos etc.; com adobe, areia e pedra, construíam casas e os palácios; com o ferro, confeccionavam armas, instrumentos de trabalho e carros de guerra; com o papiro, produziam o papel e uma variedade de outros objetos; com os metais, faziam joias e ornamentos.

Adobe: um tipo de tijolo preparado com argila crua secada ao sol.

Os joalheiros trabalhavam em oficinas especiais nos templos e próximos às residências reais. Repare, ao lado, a sofisticação dos egípcios: chinelos com “dedos de ouro”, feitos sob encomenda. Na foto, joias e outros ornamentos, confeccionados entre 1085 a.C. e 945 a.C.

Nos períodos de maior prosperidade como, por exemplo, no Novo Império, os comércios interno e externo cresceram, possibilitando o aumento e a riqueza dos comerciantes. Com as guerras de conquista durante o Novo Império, os militares do Egito antigo também conseguiram riqueza e prestígio; muitos deles lutavam em troca de terra ou de parte dos saques realizados durante essas guerras.

Soldados em marcha, feitos de madeira pintada, encontrados na tumba de Mesetiti, datadas de cerca de 2000 a.C.

APÍTULO 7 – O EGITO ANTIGO 129

**Figura 14** Artesãos, comerciantes e militares

Um procedimento que é padrão nos textos de livros didáticos tradicionais é a descrição de produtos elaborados pela civilização em estudo, visando demonstrar a complexidade da produção existente. Boullou (2012) mantém esta tradição de elencar os produtos e os artesãos. “Os artesãos egípcios (carpinteiros, ferreiros, joalheiros) eram conhecidos no mundo antigo. Com a madeira, faziam brinquedos, móveis, barcos, etc., com adobe, areia e pedra construíam casas e palácios: com ferro confeccionaram armas, instrumentos de trabalho e carros de guerra; com o papiro produziam o papel e uma variedade de outros objetos; com metais, faziam joias e ornamentos”. A técnica, nesta citação, corrobora a visão da História

tradicional do Egito Antigo. Esta Leitura produz nos alunos uma visão, meramente, pragmática, mas não do conhecimento filosófico dos egípcios. Neste olhar, a confecção de objetos e a construção das pirâmides, por exemplo, foi interpretada como instrumentalização pragmática, “acerto e erro”, sem qualquer referência a matemática ou a arquitetura da antiguidade. O autor segue uma tendência epistemológica fundada em uma filosofia da história que distingue a técnica egípcia da filosofia grega.

A concepção de Boullos (2012), sobre a prosperidade, é que ela vai ocorrer a partir das contribuições externas. Segundo o autor, “No Novo Império o comércio interno e externo cresceram possibilitando o aumento e a riqueza dos comerciantes”. Neste enunciado, o autor resumiu o que estava sendo afirmado, acabando por silenciar que os egípcios foram detentores de diversos saberes e riquezas, justamente por estarem conectados com outras partes do mundo e principalmente dentro do próprio continente africano. Como exemplo, podemos destacar que o Egito antigo necessitava de um suporte externo para complementar seu abastecimento de animais e tinha na região da Núbia fornecimento de rebanhos. (KI-ZERBO, 1999). Novos estudos históricos e arqueológicos vêm desvelando o contato com outros povos que contribuíram para o desenvolvimento das forças produtivas no Egito.



**Figura 15** Religião Egípcia

A forma como Boullós (2012), apresenta a religiosidade egípcia é também bastante sintomático no sentido de mostrar o grande vínculo da cultura egípcia com a religião, o que é observável em várias culturas africanas.

“Os egípcios segundo a maioria dos historiadores, eram politeístas, isto é acreditavam em vários deuses. Seus deuses eram representados com forma humana, como Osiris, com forma animal ou com forma humana e animal como Hórus (corpo de homem e cabeça de falcão). Entre os muitos deuses egípcios estava Amon-Rá, considerando o criador do Universo”. (BOULLÓS 2012)

Contudo, o que se percebe é um conceito de cultura religiosa estático, uma vez que em nenhum momento foi apresentado aos alunos, seja por meio de texto ou de imagens, as transformações e readaptações sofridas pela religião ou pela cultura egípcia ao longo do tempo. Para a maioria dos egiptólogos a origem dos deuses locais egípcios é obscura; é possível que alguns vieram de outras religiões e outros de deuses animais da África “pré-

histórica”. A fé egípcia baseava-se na acumulação desorganizada de mitos antigos, culto à natureza e inumeráveis divindades. No mais influente e famoso destes mitos, desenvolveu-se uma hierarquia divina e se explicava a criação do mundo.

Boullos (2012), valoriza a arte egípcia inserindo-a em todas as páginas do capítulo, mas esta arte apresenta um Egito parado no tempo, como uma cultura estanque, pouco afeita a mudança. É uma arte voltada para a centralização do Egito, por isso seu aspecto colossal, rígido e sem perspectiva.

O que Boullos (2012), e a maioria dos autores dos livros didáticos esqueceram é que os saberes religiosos dos egípcios são as bases para a filosofia ocidental. Quando o autor descreve que: “Além de crer na vida após a morte, os egípcios acreditavam que toda pessoa ao morrer era julgada no Tribunal de Osíris”, ele está narrando um tipo de saber que foi central para o início da filosofia ocidental, que é a vida após a morte e a Transmigração da alma para outros corpos. A filosofia egípcia não era somente uma técnica envolta pela religião, e sim uma forma de linguagem argumentativa que produzia e disseminava conhecimentos e estes foram necessários para a filosofia platônica. A filosofia foi um legado africano para a humanidade.



**Figura 16** A Núbia e o Reino de Kush

No capítulo oitavo, Boullou (2012), dedica a História da África com o tema “A Núbia e o Reino de Kush”. Conforme recorte o autor inicia o capítulo utilizando um referencial ocidental que é o Reino para uma formação política africana. Sabe-se que os povos africanos não se organizavam da mesma forma que os europeus, eles não delimitavam um território e estavam mais próximos de estados tributários que controlavam rotas comerciais. O conceito Reino pode até ser aplicado, mas se utilizado, deveria ser contextualizado. O ideal seria utilizar os conceitos ou termos que os próprios africanos usavam para denominar as suas instituições. Este esclarecimento é necessário porque os alunos precisam compreender que a história é construída dentro da realidade de cada sociedade.

Logo em seguida, abaixo da imagem dos Faraós negros, o autor propõe uma pesquisa

com cinco perguntas que egipcianiza a história de Kush. Estas perguntas são direcionadas no sentido de colocar o “Reino de Kush” como parte do Egito, mais exatamente como a periferia do Egito. É importante destacar que Kush se constituiu como uma nação singular da antiguidade africana e foi contemporânea ao Egito. É preciso compreendê-la por si mesma e não porque se relacionava com o Egito ou com os árabes.

**Os primeiros tempos**

Nos primeiros tempos da sua história, os núbios viviam da caça, da coleta e da pesca. Com o tempo, à semelhança dos egípcios, os núbios aprenderam a represar e distribuir as águas do Nilo passando, então, a aproveitá-las para a agricultura. Com isso, deixaram de ser nômades e passaram a se fixar e a formar aldeias. Por volta de 2000 a.C., as disputas e alianças entre essas aldeias deram origem ao Reino de Kush – um dos primeiros reinos negros-africanos.

**O Reino de Kush**

A história de Kush está estreitamente ligada à do Egito: os arqueólogos encontraram grande número de objetos egípcios (vasos e pérolas etc.) em terras núbias, e produtos núbios (marfim, ouro, ébano etc.) em terras egípcias, o que prova que o contato comercial entre eles foi intenso. Sabe-se, também, que, por volta de 1530 a.C., o Reino de Kush foi conquistado pelo Egito. Em 730 a.C., no entanto, ocorreu o contrário: os cuxitas conquistaram o Egito, dando início à dinastia dos faraós negros. Esses faraós usavam uma coroa com duas serpentes que se erguiam sobre suas frentes para indicar que reinavam ao mesmo tempo sobre Kush e o Egito. Eles se consideravam sucessores dos faraós egípcios e também ordenaram a construção de pirâmides para lhes servirem de túmulos.

Ebano: madeira de cor escura.

Abaixo, vemos uma pirâmide que serviu de túmulo para um rei cuxita. À esquerda, detalhe da imagem de um faraó negro que reinou, ao mesmo tempo, sobre o Reino de Kush e o do Egito. Essa estátua foi despedaçada durante um ataque egípcio e restaurada há poucos anos.

Museum of Fine Arts, Boston. Foto: Culture Images/Otherimages

Fabian von Poser/Alamy/Contrasto

146

**Figura 17** Os primeiros tempos.

Após uma pequena introdução na qual Boullos (2012), atenta para as dificuldades de estudar este povo em função da falta de pesquisas, o autor sucintamente descreve a passagem

do período neolítico para a centralização:

Nos primeiros tempos da sua história, os núbios viviam da caça, da coleta e da pesca. Com o tempo, à semelhança dos egípcios, os núbios aprenderam a represar e distribuir as águas do Nilo passando, então, a aproveitá-las para a agricultura. Com isso deixaram de ser nômades e passaram a se fixar e a formar aldeias”.

Neste discurso é possível perceber o desenvolvimento de Kush, tendo como referência o Egito. A sociedade ideal é o Egito que pertence a uma África branca, o “reino” de Kush que pertence à África negra vem a reboque. Uma África avançada e outra atrasada parecem ser a fórmula que os autores dos livros didáticos encontraram para não definir o continente africano como atrasado em seu todo.

O próximo tema é: O Reino de Kush, no qual o autor cita o comércio entre Egito e Kush de uma maneira bem sucinta e enfatiza as suas rivalidades. Observe: Por volta de 1530 a.C., o Reino de Kush foi conquistado pelo Egito. Em 730 a.C. no entanto, ocorreu o contrário: os cuxistas conquistaram o Egito, dando início à dinastia dos Faraós negros. Boullos (2012) adota como critério para valorização, o desenvolvimento da tecnologia bélica. Na medida em que o Egito desenvolve esta tecnologia primeira, acaba promovendo uma expansão territorial e domina Kush, posteriormente com a decadência do Império egípcio, o Reino de Kush assume o poder. Observe: sucessores dos Faraós egípcios e também ordenaram a construção de pirâmides para lhes servirem de túmulos. A partir dessa narrativa produzida sobre a grandiosidade da África, só percebida quando ela se apresenta próxima ao que é moderno ocidental. Boullos (2012) irá homogeneizar as duas culturas, colocando o Reino de Kush como um apêndice do Egito.

## Características do Reino de Kush

O Reino de Kush se distingue dos demais reinos antigos por duas importantes características: o modo como o rei era eleito e o papel da mulher na política.

### A escolha do rei

Os cuxitas escolhiam seu rei de um modo original. Inicialmente, os líderes das comunidades votavam naquele que consideravam mais preparado para o cargo de rei. Em seguida, lançavam sementes ao chão para perguntar ao deus da cidade se a escolha foi acertada. Em caso de confirmação do deus, realizavam uma festa que terminava com a coroação do novo rei.

### DIALOGANDO

Compare, quanto ao modo de escolha do rei, o Reino do Egito ao Reino de Kush.

O rei tinha uma guarda permanente para protegê-lo e era auxiliado por um grupo de altos funcionários, como o chefe de tesouro, o escriba-mor e o comandante militar.

No Reino de Kush, o ofício de militar era valorizado, pois tinha o poderoso Egito como vizinho. Em caso de necessidade, todos os homens eram convocados para a guerra. O exército cuxita, composto de homens que lutavam a pé e outros que guerreavam a cavalo, enfrentou os egípcios diversas vezes, seja para defender-se deles, seja para atacá-los.



Arqueiros cuxitas. A existência de um vizinho poderoso como o Egito estimulou os cuxitas a formarem um exército organizado e aguerrido.

Figura 18 Reino de Kush

No próximo tema, o autor irá fazer uma abordagem sobre as características do Reino de Kush. Esta descrição é bastante resumida e superficial, pois apresentou pouca fundamentação histórica sobre este povo. Quando o autor propõe descrever o ritual denominado a escolha do rei, faltou teoria e dados sobre a cosmologia do povo cuxita para que os alunos pudessem compreender o sentido do ritual, e não ficar parecendo apenas uma curiosidade desta civilização. Conforme Boullós (2012), os líderes das comunidades votavam naquele que consideravam o mais preparado para o cargo de rei. Em seguida lançavam sementes ao chão para perguntar ao Deus da cidade se a escolha foi acertada. Na medida em

que este ritual é diferente dos rituais ocidentais, o efeito de sentido produzido pelo texto revela um comportamento exótico e pitoresco. O autor perdeu a oportunidade de introduzir nesta narrativa um trecho que contribuísse para outras formas de pensar o mundo social.

As camadas intermediárias eram constituídas por artesãos, comerciantes, militares e pequenos funcionários.

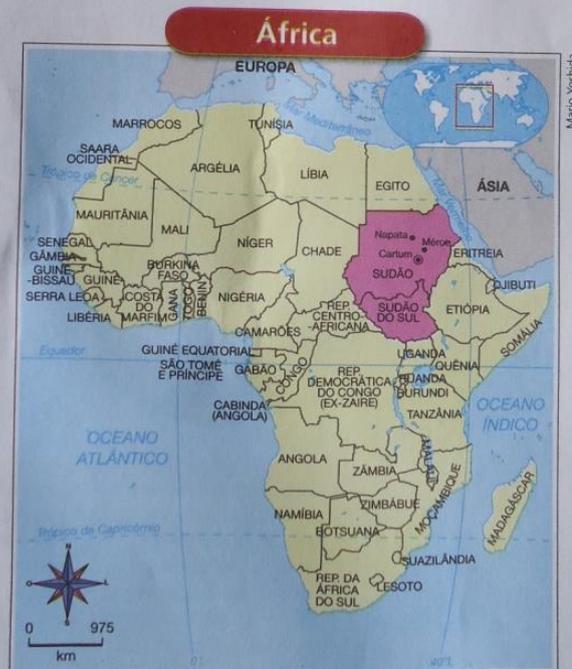
Não se sabe ao certo as razões do declínio de Kush. Provavelmente, os cuxitas perderam para outro povo o controle das rotas comerciais, uma das bases de sustentação do poder cuxita. O que se pode dizer com certeza é que, nos primeiros séculos da Era Cristã, Kush foi empobrecendo; as pirâmides de seus reis foram se tornando menores e mais rústicas, e o número de objetos egípcios encontrados em solo cuxita diminuiu bastante. No ano de 330, o Reino de Kush foi conquistado por um outro reino africano, o de Axum, situado no norte da atual Etiópia.



Banco de dobrar feito por artesão de Méroe. Observe os detalhes.

## O Sudão e o Sudão do Sul

O território onde se desenvolveu a civilização Núbia é ocupado hoje por dois países: o Sudão e o Sudão do Sul. O texto a seguir é uma reportagem sobre o assunto.



Fonte: MOEKHTAR, G. *África antiga*. São Paulo: Ática/Unesco, 1983, p. 294.

Figura 19 O Sudão e o Sudão do Sul

Em seguida, Boullos (2012), destaca as características guerreiras dos cuxitas. No Reino de Kush, o ofício de militar era valorizado, pois tinha o poderoso Egito como vizinho. Nesta narrativa de conflitos interafricanos, o autor menciona e praticamente não explora como era o potencial guerreiro dos cuxitas. Durante tanto tempo será que o Reino de Kush tinha somente o Egito como um rival poderoso? O próprio autor descreve no final do capítulo que os cuxistas perderam para outro povo o controle das rotas comerciais, e que no ano de 330, o Reino de Kush foi conquistado por outro reino africano, o de Axum, situado no norte da atual Etiópia. Com resumo excessivo, simplificação da linguagem, cria-se uma amalgama de dados que impede a possibilidade de construir o processo histórico, e as relações de causalidade adequadas ao raciocínio lógico. Entre a exposição de fatos e sua interpretação fica sempre faltando explicações.



Figura 20 A sociedade cuxita

Posteriormente, Boullos (2012), vai descrever sobre a economia e a sociedade. O autor vai destacar o comércio de longa distância: Meroé ficava na encruzilhada por onde passavam caravanas de comerciantes carregados de produtos provenientes de vários pontos da África. O que o autor vai silenciar nesta narrativa, é que o comércio não se restringia a um papel meramente econômico. Conforme Serrano e Waldnan (2008), essas trilhas vão permitir o trânsito de inovações culturais, bem como fortalecer o sentimento de solidariedade e a consciência da coletividade. É importante destacar que o continente africano nunca esteve isolado dos demais, no entanto foi injustamente marcado por categorias preconceituosamente construídas com o objetivo de dominá-lo.

Para explicar a sociedade, Boullos (2012), vai simplificar, e se justifica: É pouco o que se sabe sobre a sociedade cuxita. A camada dirigente era formada pelo rei e sua família, pelos nobres, que ocupavam altos cargos do funcionalismo, e pelos sacerdotes. Os agricultores e os criadores de gado eram pessoas livres, formavam a maioria da população meroíta. Dessa forma, o autor tenta escapar da grande polêmica que envolve os africanistas que é a existência da escravidão na África. Alguns historiadores afirmam a tese da não existência da propriedade privada da terra e da propriedade privada da mão de obra. Outros que se posicionam a favor da existência da mão de obra como propriedade privada (escravidão), mas acreditam que houve uma modificação no caráter desse fenômeno a partir da presença dos europeus. De uma modalidade de escravidão doméstica para uma escravidão produtiva da plantation. Porém todos acreditam que é preciso se posicionar neste debate historiográfico para romper com uma visão vitimada da África, os africanos não devem ser idealizados, nem passivos diante deste fenômeno histórico.

Ao analisar os textos apresentados, podemos observar que são Leituras extremamente simplificadas, ou seja, um resumo da história, da memória destes sujeitos sociais, utilizando como justificativa que esta é sua didática. No entanto, ao pensarmos a relação do ensino, do discurso, da história com a memória discursiva, entendemos que,

A questão envolve dimensões públicas e particulares da relação do sujeito com a(s) língua(s). Se pelas vias do simbólico, a memória histórica determina certas formações discursivas que funcionam em escalas coletivas como padrões de referências semânticas que constituem os sujeitos, essa memória funciona também na esfera tida como privado pessoal pelos sujeitos envolvidos, já em processos de silenciamentos (Payer, 2006, p.38).

No material didático aqui apresentado os acontecimentos que abordam a questão africana e ou indígena produzem efeitos de sentido que se constituem na memória discursiva dos alunos do sexto ano do ensino fundamental das escolas estaduais de Bom Sucesso em Minas

Gerais, e isto nos possibilitou problematizar como a memória funciona como prática discursiva que se (re)produz no funcionamento da linguagem, principalmente no silenciamento que se faz presente nas páginas deste livro, pois o “silencio não fala, ele significa” (ORLANDI, 2002, p.44).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo discutir as Leis 10.639/03 e a 11.645/08 tentando demonstrar como o discurso do livro didático adotado na escola pública silencia discursos da cultura negra e indígena no Brasil.

Nosso ponto de partida para a análise das Leis e do discurso do livro didático foi o campo teórico da análise de discurso. Foi de fundamental importância entender o conceito de ideologia a partir da linguagem, que é a ideologia presente em qualquer ação humana e em constante movimento na sociedade, pois como nos alerta Eni Orlandi (1999, p.47) “a ideologia não é ocultação, mas a função da relação necessária entre linguagem e mundo”. Dessa maneira foi possível compreender a forte afetação de um discurso tradicional que vem promovendo o silenciamento da cultura indígena e africana neste aporte pedagógico para o ensino de história.

Eni Orlandi (1990), nos chama a atenção para este problema quando afirma que no processo de formação do Brasil, a presença do europeu é tão decisiva no discurso histórico que anula o índio e deixa ao negro apenas uma condição de marginalidade. Atualmente os livros didáticos mantêm uma narrativa positivista que é marcada por uma cronologia linear, unidimensional, homogênea, com personagens reconhecidos como heróis, que em sua grande maioria significam uma fortaleza e superioridade étnica e cultural sobre as demais etnias e culturas. Os negros e índios aparecem como povos que deram algumas contribuições para a formação cultural do Brasil, promovendo como efeito a construção de sentidos que os significam como inferiores aos brancos europeus.

Contudo a análise de discurso nos permite interpretar não somente os dizeres e os discursos, mas também os “não ditos” e os silenciamentos discursivos (Orlandi, 1993). Segundo a mesma autora: “O silêncio indica que o sentido pode ser outro, e que há várias formas de silêncio que atravessam as palavras, que falam por elas, que as calam”. (Orlandi, 2009, p.83)

É possível que a permanência deste discurso tradicional seja consequência de uma falta de diálogo entre as recentes pesquisas acadêmicas e a produção da escrita didática da história. A maioria dos professores ainda está distante da produção do saber histórico e é provável que eles estejam submetendo-se acriticamente a um saber tradicional que vem sendo condensado no livro didático.

Para modificar este cenário, vários sujeitos vão se mobilizar para que a Lei 10.639/03

torne obrigatórias a História e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio. Conforme Munanga (2005), a memória coletiva da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, pois ao receberem uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Em nossos estudos “a memória (...) é o saber discursivo que faz com que, ao falarmos, nossas palavras façam sentido. Ela se constitui pelo já dito que possibilita todo dizer”. (Orlandi, 2010, p.64). No discurso tradicional a escravidão e o negro foram considerados problemas sociais e históricos, esqueceram as lutas e os confrontos valorizando somente as ações dos europeus e seus descendentes. Partindo dessa compreensão percebemos que ao interpretar a Lei é preciso trabalhar a cultura africana sem separar os elementos que constituem hábitos dos negros e dos brancos. É necessário entender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a diferentes grupos, vivendo juntos e se confrontando, mas que em conjunto formam a sociedade brasileira.

Porém é importante destacar que não basta promulgar uma Lei e esperar que mudanças ocorram, é preciso oferecer suporte material e formativo para os professores. O silêncio dos professores em relação à Lei pode ser uma resposta às autoridades que elaboraram a legislação e aprovaram delegando a ela mera função formal e normativa. “Ele passa a ser o princípio de toda significação, é o não dito necessário para o dito”. (Orlandi, 2007, p.23).

As memórias da África encontram-se entrelaçadas em várias dimensões do simbolismo brasileiro, e cabe a escola assumir uma postura em prol da diversidade, assegurando aos alunos de todas as etnias o acesso a esta herança. É importante ressaltar que a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade individual e coletiva e na medida em que se oficializou a Lei 10.639/03 busca-se construir outra história, com uma memória diferente da tradicional. Conforme nos ensina Orlandi (2007), a memória é constituída de dizeres já ditos e cristalizados, os quais se renovam a cada nova situação.

A Lei 10.639/03 vai também contribuir para que outras culturas que são igualmente excluídas tivessem espaço na sala de aula através do livro didático, e considerando que os indígenas já estavam nesta terra antes mesmo da chegada dos europeus reconheceu-se a necessidade de contemplar a sua história e cultura na forma da Lei. Segundo Eni Orlandi: “O Estado silencia a existência do índio enquanto parte e componente da cultura brasileira”. (...) “No que se refere à identidade cultural, o índio não entra nem como estrangeiro, nem sequer como antepassado”. (Orlandi, 1990, p.55). Portanto, em 2008 foi promulgada a Lei 11.645/08 que acrescentou ao lado do grupo étnico dos negros, o estudo sobre os índios.

Porém, como já foi dito, estas Leis foram inseridas em um cenário em que seus

executores diretos, os professores não a tiveram em sua formação profissional. Estamos então no começo de uma luta que vai se desenvolver paulatinamente nas escolas e que podem levar a uma nova postura no que diz respeito aos povos discriminados.

Ao fim desta pesquisa, não pretendeu esgotar as diversas possibilidades de interpretação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 bem como do livro didático de História. Augura-se que os professores possam entender que o discurso do livro didático seja compreendido como um documento que auxilia a prática docente, e que pode e deve ser questionado. Segundo Orlandi: “os discursos fundadores são discursos que funcionam como referência básica no imaginário constitutivo do país, e vão se cristalizando na memória nacional”. (Orlandi, 2003, p.7). Um dos desafios na atualidade será inserir novos discursos fundadores no livro didático respeitando suas epistemologias e sem privilegiar um em relação aos outros.

O discurso do livro didático não pode ser entendido como uma autoridade científica, e sim como uma proposta que auxilia o professor na sala de aula. Ele deve ser também compreendido 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.

Orlandi,(1999), nos faz compreender que um discurso feito por uma autoridade dificulta a polissemia, que é ler o mesmo de formas diferentes. “Ele acaba por comprometer-se com a Leitura e 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).

A narrativa dos livros didáticos precisa ser lúdica, capazes de estimular a sensibilidade para os saberes das diversas culturas, dentro de uma proposta ética que pressupõe abrir-se para o outro, para o diferente. É preciso um novo discurso que problematize as verdades, que não forneça certezas, que põe em questão o dogma, e que instaura o impasse.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1974.

AMARAL, Ivan Amorosino do. **Os fundamentos do ensino de ciências e o livro didático**. In FRACALANZA, Hilário; MEGID NETO, Jorge (orgs). O livro didático de ciências no Brasil. Campinas: Komedi, 2006.

AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **África & Brasil: Proposta para uma abordagem positiva da História e da Cultura afro-brasileira em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2007

BEZERRA, H. G. **Impactos do PNLD (Plano Nacional do livro didático) na oferta de livros didáticos**, in ANAIS do V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas, Rio de Janeiro; Julho 2004.

BRANDÃO, H. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Unicamp, 1994.

BRASIL. Decreto. Lei nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Instituiu o **Programa Nacional do livro Didático – PNLD**, dispõe sobre sua execução e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília. MEC/SEPP/IR/CNE, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003a, p.01.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática. “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de março, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD, 2014**. História. Brasília; MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Brasília. MEC/SEF, 1997.

CAVALLEIRO. Eliane. et al. **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis (SC). NEN (série Pensamento negro em educação), 1999.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Educação, História e Problemas: cor e preconceito em discussão**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

- CORACINI, Maria José Farias. **O processo de legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão de ética.** In: CORACINI, Maria José Farias (org). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.* Campinas: Pontes, 1999, p. 33-43.
- DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Quotidiano e poder.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.p.14
- DOMINGUES, Andrea Silva. **Cultura e Memória a festa de Nossa Senhora do Rosário na cidade de Silvianópolis-MG.** Tese (Doutorado em História) – PUC. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008
- DOMINGUES, Petrônio. **“Um Templo de Luz”: Frente Negra Brasileira (1931 – 1937) e a questão da educação.** Revista Brasileira de educação. V.13 nº 39 set/dez, 2008.
- FERREIRA, M. **Entre Palavras.** São Paulo, 1998.
- FONSECA, Selva G. **Didática e prática de ensino em História.** São Paulo: Pairus, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREITAG, Bárbara et al. **O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez; 1989.
- GATTI, Júnior, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970 – 1990).** Bauru: EDUSC, Uberlândia: EDUFU, 2004.
- GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995. P. 58
- GONÇALVES, Luis Alberto de O. **Situação educacional do negro no Brasil.** Seminário sobre os Direitos Humanos no limiar do século XXI, São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.
- HANSENBALG, C. A. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1987.
- HERÓDOTO. **História.** Brasília. Ed. UNB, 1998.  
<http://www.fnde.gov.br/programas/livrodidatico-dadosestatisticos>.
- KI-ZERBO. Joseph. **Para quando a África?** Entrevista com René Holentein. Rio de Janeiro, PALLAS, 2006.
- LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e Epistemologia.** Ijuí; Editora Unijuí, 2007.
- MAIA, Verônica Lemos de O. O ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana. **Boletim Famaliá.** Rede de notícias das culturas populares brasileiras, 2007.
- MALDIDIER, Denise. **A Inquietação do Discurso: (Re) Ler Michel Pêcheux Hoje.** Campinas: Pontes, 2003

MONTEIRO, Ana Maria et al. **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação**. In MONTEIRO, Ana Maria et al. **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

MUNANGA, K(ORG.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele, Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, U.S.P. n° 62, p. 20-31, Dezembro, 2015.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Os Africanos entre representações: viagens reveladoras, olhares imprecisos e a invenção da África no Imaginário Ocidental**. Revista Em tempo de História. PPG-HIS/UNB, n° 9, Brasília, 2005.

ORLANDI, E.P. **Discurso fundador**. Campinas: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4ª ed. Campinas SP: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **As formas de Silêncio: no movimento dos sentidos**. 3ª ed. Campinas, S.P. Editora da Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª ed. Campinas, S.S.P: Editora da Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Leitura**. São Paulo Cortez; Campinas: UNICAMP, 1999.

\_\_\_\_\_. **Discurso fundador**. Campinas: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Discurso, imaginário social e conhecimento**. Brasília. Em aberto, ano 14, n° 61, jan/marc. 1994.

\_\_\_\_\_. **Língua e Conhecimento Lingüístico**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo**. São Paulo: Cortez/Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.

PAYER, M. O. **Memória da língua: imigração e nacionalidade**. São Paulo: Editora Escuta, 2006.

PECHÊUX, M. **Semântica e Discurso: Uma crítica a afirmação do óbvio**. Campinas: Pontes, 1988.

Professora Dra e Pesquisadora do Departamento de Historia da Universidade do Vale do Sapucaí/ FAFIEP. Membro do Núcleo de Estudos sobre Cultura e Memória da PUC/SP.

PROJETO ARARIBÁ. **História**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

RODRIGUES, Nina. **Os Africanos no Brasil**. São Paulo: Madras, 2008.

ROMANATTO, Mauro Carlos. **A noção de número natural em livros didáticos de matemática**: comparações entre textos tradicionais e modernos. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Paulo, São Carlos – SP, 1987.

\_\_\_\_\_. **A noção de número natural em livros didáticos de matemática**: comparações entre textos tradicionais e modernos. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Paulo, São Carlos – SP, 1987. [www.sbempaulista.org.br](http://www.sbempaulista.org.br).

SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SERRANO, Carlos WALDMAN, Maurício. **Memória D'África: A temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2008.