



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPOS I  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**LUANA MICAELHY DA SILVA MORAIS**

**OS POVOS INDÍGENAS E NEGROS NA COLEÇÃO APRENDER JUNTOS:  
DISCUTINDO O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA**

Campina Grande-PB

2019

LUANA MICAELHY DA SILVA MORAIS

OS POVOS INDÍGENAS E NEGROS NA COLEÇÃO APRENDER JUNTOS:  
DISCUTINDO O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Trabalho de Conclusão de Curso- TCC  
apresentado ao Curso de Licenciatura em  
**Pedagogia** da Universidade Estadual da  
Paraíba, em cumprimento à exigência para  
obtenção do grau de Licenciado em  
Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Margareth Maria de  
Melo

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

M827p    Morais, Luana Micaelhy da Silva.  
Os povos indígenas e negros na Coleção Aprender Juntos [manuscrito] : discutindo o livro didático de história / Luana Micaelhy da Silva Morais. - 2019.  
71 p. : il. colorido.  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2019.  
"Orientação : Profa. Dra. Margareth Maria de Melo, Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."  
1. Livro didático. 2. Povo indígena. 3. Negro. 4. Afrodescendente. 5. Negro. 6. Ensino fundamental. I. Título  
21. ed. CDD 371.32

**LUANA MICAELHY DA SILVA MORAIS**

**OS POVOS INDÍGENAS E NEGROS NA COLEÇÃO APRENDER JUNTOS:  
DISCUTINDO O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA**

Trabalho de Conclusão de Curso- TCC  
apresentado ao Curso de Licenciatura em  
**Pedagogia** da Universidade Estadual da  
Paraíba, em cumprimento à exigência para  
obtenção do grau de Licenciado em  
Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Margareth Maria de  
Melo

Aprovada em: 06/06/2019.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dr.<sup>a</sup>. Margareth Maria de Melo  
(Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Prof. Dr.<sup>a</sup>. Patrícia Cristina de Aragão  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Prof. Dr.<sup>a</sup>. Wanderleia Farias Santos  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*À meus amados pais que estiveram e se fizeram presentes nos momentos felizes. À minhas (meus) amigos, por todo apoio e carinho, DEDICO.*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por toda força que me deu ao longo de minha vida, a Ele agradeço pelo milagre da vida, fonte de sabedoria e alento em todos os momentos de alegria e tristeza. Sou grata por tua bondade e pela certeza que tudo daria certo pois tua vontade é a minha vontade, Senhor.

Ao meu pai Sebastião, a minha mãe Maria de Fátima, por todo carinho, dedicação e palavras de apoio nos momentos felizes e tristes desta caminhada. É por vocês que luto todos os dias, pensando sempre em deixá-los cheios de orgulho e brevemente retribuir tudo que sempre me proporcionaram. Apesar de todas as dificuldades, sempre estivemos unidos, firmes e confiantes na chegada de dias melhores.

A minha avó Olívia (*in memoria*), embora fisicamente ausente, sempre esteve presente em meu pensamento, e no meu coração.

A minha família, que direta ou indiretamente contribuiu para eu alcançar meus objetivos.

A Lívia Maelly, minha prima querida, que sempre acreditou em meu potencial e proferiu palavras de incentivo, tantos conselhos, conversar e troca de confidências, agradeço demais por tudo, você é essencial e faz parte da minha conquista.

A minha irmã, Lúcia de Fátima e aos meus amados sobrinhos Adrian e Davi que se fizeram presentes, sempre me animando e me ensinado tantas coisas e despertando tantos sorrisos sinceros.

Agradeço também ao meu namorado Arthur, por toda paciência e dedicação em meus momentos de tristeza, por tanto incentivo e apoio para que eu não desistisse e continuasse firme em minha caminhada, para juntos um dia alcançarmos nossos objetivos.

As amigas de classe, em especial Alydiane Martins (lih) e Valéria de Araújo (Val) pelos momentos de amizade e apoio, por tantas risadas e tantas lágrimas compartilhadas. Aprendemos muito nesses quatro anos e meio, inclusive a dar apoio sempre que necessário. Vocês foram, sem dúvidas, essenciais neste período de minha vida, quero levá-las para sempre em meu coração. Muito obrigada, minhas amigas!

A Luanna Raquel, Isabelle e Nathália, amigas de classe, ambas sempre tão atenciosas, me acolheram e compartilharam comigo momentos alegres. Vocês também são anjos de luz que Deus me presenteou.

À professora Margareth, pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação e pela dedicação e apoio nos momentos difíceis, obrigada por todo conhecimento compartilhado.

As professoras, Wanderleia de Farias e Patrícia Aragão por aceitarem fazer parte da banca examinadora e prestigiar a apresentação do meu trabalho, compartilhando seus conhecimentos para comigo.

Aos professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPB, que contribuíram ao longo de quatro anos, por meio das disciplinas e debates, compartilhando conhecimentos e contribuindo para a minha formação.

## RESUMO

Mesmo com a lei 11.645/2008 estabelecendo a obrigatoriedade das escolas brasileiras, tanto públicas quanto privadas, trabalharem aspectos da história e cultura dos povos indígenas e negros (afrodescendentes) nesses âmbitos, alguns livros didáticos apresentam significativas lacunas sobre estas temáticas. Esta pesquisa buscou estudar a temática indígena e negra presente no livro didático de história da coleção **Aprender Juntos** dos anos iniciais (2º ao 5º) do Ensino Fundamental, adotados pela rede pública de ensino da cidade de Campina Grande-PB. Tivemos como objetivo geral: Averiguar e analisar qual conteúdo da história e cultura do povo indígena e negro está representado nos livros didáticos de história dos anos iniciais do Ensino Fundamental utilizados nas escolas da rede municipal. E como objetivos específicos: Identificar os conteúdos das culturas indígena e negra que estão apresentados nos livros didáticos; Avaliar qual a relação entre os povos indígenas e o povo negro representada nos livros didáticos. O aporte teórico para fundamentar a pesquisa partiu da leitura de documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o PCN de Pluralidade Cultural, O Estatuto da Igualdade Racial e autores que discorrem sobre a temática como Albuquerque e Fraga Filho (2006), Borges, Medeiros e D'Adesky (2009), Chiavenato (2012), Mundukuru (2012) dentre outros. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa e quantitativa, tratando-se de uma pesquisa documental. Ao concluir o presente trabalho é possível enfatizar a necessidade de que o livro didático seja reelaborado de maneira que a história, a cultura indígena, africana e afro-brasileira sejam contempladas de modo que permita ao aluno uma compreensão de sua realidade promovendo um olhar reflexivo sobre as referidas temáticas. Sabemos que a Lei 10.639/03 acrescentou a temática afro-brasileira no ano de 2003 e cinco anos depois a Lei 11.645/08 acrescentou a temática indígena no currículo escolar. Em 2018 esta alteração da Lei completou 10 anos, porém, os avanços ainda são mínimos. Faz-se necessário intensificar os estudos e a formação inicial e continuada dos educadores para que tenham consciência da importância das temáticas aqui apresentadas e que possam trabalhar o conteúdo de modo que os educandos reflitam sobre a importância das histórias e culturas que fazem parte de nossa sociedade, respeitando e dando o devido valor a quem tanto influenciou na construção da história e cultura brasileira.

**Palavras-chave:** Indígenas; Negros; Livro Didático; Diversidade.



## ABSTRACT

Even though with law 11.645 / 2008 establishing the obligation of Brazilian schools, both public and private, to work on aspects of the history and culture of indigenous and Afro-descendant peoples in these areas, some Didactic Books present significant gaps on these themes. This research aimed to study the indigenous and black themes present in the textbook of history of the collection Learn Together from the initial years (2nd to 5th) of Elementary School, adopted by the public school network of the city of Campina Grande-PB. We had as general objective: to ascertain and to analyze what content of the history and culture of the indigenous and black people is represented in the textbooks of history of the initial years of Elementary School used in the schools of the municipal network. And the specific objectives: Identify the contents of indigenous and black cultures that are presented in textbooks; Evaluate the relationship between indigenous peoples and the black people represented in textbooks. Theoretical background for the research was based on the reading of official documents, such as the Curriculum Guidelines for Ethnic Racial Relations and the Teaching of Afro-Brazilian History and Culture, the Plurality PCN, the Racial Equality Statute and authors discussing the such as Albuquerque and Fraga Filho (2006), Borges, Medeiros and D'Adesky (2009), Chiavenato (2012), Mundukuru (2012) and others. The methodology used was qualitative and quantitative, being a documentary research. In concluding the present work, it is possible to emphasize the need for the Didactic Books to be reworked in such a way that the history, the indigenous culture, African and Afro-Brazilian culture are contemplated in a way that allows the student an understanding of their reality, promoting reflexive look themes. We know that Law 10.639 / 03 added the Afro-Brazilian theme in the year 2003 and five years later Law 11.645 added the indigenous theme in the school curriculum. In 2018, this amendment of the Law has completed 10 years, but progress is still minimal. It is necessary to intensify the studies and the initial and continuous formation of the educators so that they are aware of the importance of the themes presented here and that can work the content so that the students reflect on the importance of the histories and cultures that are part of our society, respecting and giving due value to those who have so much influenced Brazilian history and culture.

**Keywords:** Indigenous; Blacks; Textbook; Diversity.

## **LISTA DE SIGLAS**

CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

LD - Livro Didático

PIBIC - Programa de Iniciação Científica

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

SEDUC - Secretária de Educação

SPI - Sistema de Proteção Indígena

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Capa dos livros da coleção Aprender Juntos .....	41
<b>Figura 2:</b> Mãe e filho indígenas .....	43
<b>Figura 3:</b> Texto relatando os costumes Yawanawá.....	44
<b>Figura 4:</b> Plateia de um circo .....	45
<b>Figura 5:</b> Texto e ilustração da diversidade indígena .....	45
<b>Figura 6:</b> Família negra .....	46
<b>Figura 7:</b> Máscara do povo Pende da República Democrática do Congo.....	48
<b>Figura 8:</b> Roda de capoeira .....	48
<b>Figura 9:</b> Congada.....	49
<b>Figura 10:</b> Extração do pau-brasil .....	50
<b>Figura 11:</b> Terra Brasília .....	51
<b>Figura 12:</b> Planta de uma missão Jesuíta .....	52
<b>Figura 13:</b> Pintura rupestre.....	54
<b>Figura 14:</b> Mapa do Brasil .....	55
<b>Figura 15:</b> Indígenas .....	56
<b>Figura 16:</b> Cena cotidiana de uma rua .....	56
<b>Figura 17:</b> Mapa do continente africano .....	57
<b>Figura 18:</b> Africanas preparando bebidas .....	58
<b>Figura 19:</b> Navio negreiro .....	60
<b>Figura 20:</b> Negros trabalhando.....	61
<b>Figura 21:</b> Extração de minério.....	62
<b>Figura 22:</b> Negros de ganho .....	63
<b>Figura 23:</b> Escola quilombola .....	64
<b>Figura 24:</b> Protesto pacífico .....	66

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2. PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>15</b>
<b>3. LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA BREVE CONTEXTO HISTÓRICO.....</b>	<b>16</b>
<b>4. DIVERSIDADE DOS POVOS INDÍGENAS E NEGROS NO BRASIL.....</b>	<b>21</b>
<b>5. HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA.....</b>	<b>25</b>
<b>6. HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA.....</b>	<b>33</b>
<b>7. ANÁLISE DA COLEÇÃO APRENDER JUNTOS.....</b>	<b>41</b>
<b>7.1. DIVERSIDADE.....</b>	<b>43</b>
<b>7.2. ESCRAVIZAÇÃO, RESISTÊNCIA E INVISIBILIDADE INDÍGENA... </b>	<b>49</b>
<b>7.3. ÁFRICA, TRÁFICO, ESCRAVIZAÇÃO E RESISTÊNCIA NEGRA.....</b>	<b>47</b>
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>69</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, verificamos que o Livro Didático - LD foi concebido a partir de uma perspectiva da História que exalta o colonizador, marginalizando desta forma, os povos negros e indígenas, culminando em diversas práticas de discriminação, exclusão e racismo (SILVA; *et. al.*, 2012; DOROTÉIO, 2015). Ao analisar criticamente livros didáticos, logo percebemos alguns avanços em relação à valorização da diversidade étnico-racial, porém, estes não são suficientes para provocar uma retomada de consciência nos sujeitos, no que diz respeito à importância e valorização dessas culturas/povos.

Infelizmente a questão da representatividade indígena e negra ainda é algo preocupante, visto que, o LD é o material mais utilizado por professores como suporte para se preparar aulas e talvez para alguns alunos o único material didático disponível. É preocupante por ser um objeto formador de opinião, caso não seja compreendido de maneira crítica, logo, contribuirá para a discriminação de povos marginalizados.

É a partir deste contexto que pretendemos contemplar neste trabalho questões relativas aos povos indígenas concomitantemente com as questões dos povos negros. Para tanto, buscamos responder alguns questionamentos relacionados aos avanços e melhorias no que se refere o conteúdo apresentado nos Livros Didáticos de História após a aprovação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

A pesquisa que resultou este trabalho teve como objetivo principal, averiguar e analisar qual conteúdo da história e cultura dos povos indígenas e negros estavam representados nos livros didáticos de história da coleção Aprender Juntos (2º ao 5º) do Ensino Fundamental utilizados por professores nas escolas da rede Municipal de ensino da cidade de Campina Grande.

Como objetivos específicos, elencamos os seguintes: Identificar os conteúdos das culturas indígena e negra que estão apresentados nos livros didáticos; Avaliar qual a relação entre os povos indígenas e o povo negro representada nos livros didáticos.

O interesse pela temática que resultou na pesquisa, surgiu a partir do ingresso ao grupo de estudo “*Dialogando com a diversidade étnico-racial*”, neste, o primeiro contato com a temática africana e indígena me mostraram o quanto são diversas e ricas as culturas destes povos, bem como a necessidade de se estudar e conhecer a história e realidade em que os povos viveram e vivem, a importância de conhecer e reconhecer a rica diversidade que contribuiu para a formação do Brasil atual.

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de Iniciação Científica<sup>1</sup>, a qual foi desenvolvida no Grupo de estudo citado acima, referindo-se ao projeto intitulado “Livro Didático e as Questões sobre o Povo Indígena e Negro”

A pesquisa em questão possui uma importância no que se refere a observação de como as imagens dos povos indígenas e negros estão representados nos LD, partindo disso, ao verificar alguns aspectos relacionados a temática em questão, percebemos o quanto é comum encontrarmos em livros didáticos equívocos relacionados ao conteúdo das temáticas indígenas e afro-brasileira, em alguns destes, há um destaque ao olhar eurocêntrico, em que o indígena é domesticado, aculturado e o negro é embranquecido e ambos são colocados como inferiores.

Para tanto, nossa relevância será em comentar algumas imagens onde os povos indígenas e negros são representados de forma positivada, bem como quando aparecem como grupos marginalizados e excluídos. Verificamos que, mesmo com a lei 11.645/2008 estabelecendo a obrigatoriedade das escolas brasileiras, tanto públicas quanto privadas, trabalharem aspectos da história e cultura indígena e Afro-brasileira nesses âmbitos, alguns LD apresentaram significativas lacunas sobre estas temáticas. Esta obrigatoriedade não é voltada apenas à disciplina de história, envolve também a contextualização em outras disciplinas, contando que esses conhecimentos sejam desenvolvidos com os/as alunos/as de uma forma consistente.

A metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa em questão é de natureza qualitativa e quantitativa, envolvendo a pesquisa bibliográfica e documental.

O trabalho está organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo será apresentado a metodologia, esta detalha o processo pelo qual chegou-se aos resultados e análises.

No segundo capítulo apresentamos algumas concepções de autores sobre o Livro Didático, conceituando e trazendo um breve contexto histórico sobre as modificações ocorridas em âmbito nacional.

No terceiro capítulo falaremos sobre a diversidade, conceituando o termo e apresentando aspectos relacionados a diversidade de povos indígenas e negros.

No quarto capítulo abordamos a História e cultura dos povos indígenas, o processo de escravização e as políticas indigenistas, destacando a resistência desempenhada por estes povos ao longo da história. Bem como a invisibilidade indígena ao longo da história.

---

<sup>1</sup>PIBIC/CNPQ, cota 2017/2018.

No quarto capítulo destacamos de maneira pontual a História relacionada à África, Tráfico, Escravização e Resistência Negra. Trazendo à tona fatos históricos a partir de um olhar do escravizado, pretendemos enfatizar as condições desumanas que foram submetidos os africanos.

Já o quinto capítulo se constitui a partir das análises feitas na coleção *Aprender Juntos* (2º ao 5º). Para melhor compreensão, nossas análises recaíram sobre as seguintes categorias: Diversidade; Escravização indígena; A invisibilidade indígena; Resistência Indígena; África; Tráfico e Resistência negra. E, por fim, as considerações acerca do conteúdo estudado ao longo da construção deste trabalho.

## 2. PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa em questão é de natureza qualitativa e quantitativa, envolvendo a pesquisa bibliográfica e documental. O universo da pesquisa é composto por livros didáticos adotados por professores da rede municipal de ensino de escolas situadas na cidade de Campina Grande-PB, a amostra se deteve a coleção *Aprender Juntos* (2º ao 5º ano do Ensino Fundamental).

Levando em consideração a importância do livro didático como um documento que retrata um momento da história e representa um instrumento que norteia a prática docente. Para se efetivar a análise dos livros, primeiro foram selecionadas as coleções que seriam analisadas. A escolha se deu por meio de um critério: que as coleções atingissem o maior número de escolas que os adotam.

O primeiro momento metodológico para elaboração desta pesquisa<sup>2</sup> estudamos duas coleções de livros didáticos. Porém, neste trabalho apresentarei as análises obtidas apenas da coleção **Aprender Juntos**. Para isso, faz-se necessário saber como chegamos a esta coleção.

O levantamento dos livros didáticos de história adotados nas escolas municipais de Ensino Fundamental do ano de 2017 foi feito junto à Secretaria de Educação (SEDUC) da cidade de Campina Grande. A partir de contato direto com uma funcionária da SEDUC, a qual solicitamos uma lista com o nome dos livros de história e as respectivas escolas que os adotam. A mesma nos relatou que não possuía esta informação, mas iria solicitar aos professores na próxima reunião. Assim foi feito, em outra visita a SEDUC, a referida

---

<sup>2</sup> Pibic- cota 2017/2018, Projeto: O livro didático de História e a questão indígena e negra. Neste foram analisadas as coleções *Aprender Juntos* e *Girassol: saberes e fazeres do campo*.

funcionaria nos cedeu a lista com o nome de 50 escolas e as respectivas coleções de livros didáticos adotados por estas.

Também entramos em contato com 3 alunas do PIBID (Programa de Iniciação à docência) da Universidade Estadual da Paraíba, com intuito de contribuir para o aumento dos dados adquiridos. As alunas nos informaram o nome das coleções de livros didáticos adotados nas escolas em que elas atuavam. Com estas informações obtivemos a quantidade de 53 títulos de coleções. Levantamos, então, a relação de cinco coleções mais adotadas, sendo elas: *Girassol saberes e fazeres do campo*; *Projeto Buriti*; *Ligados.Com*; *Juntos Nessa* e *Aprender Juntos*. Este trabalho contempla a análise dos conteúdos da Coleção *Aprender Juntos* da editora Edições SM.

Uma vez escolhida a coleção, fiz várias leituras da mesma, tomando como técnica de análise de conteúdo (BAUER, 2013), em que a partir da repetição, as semelhanças foram selecionadas e posteriormente definidas as categorias a serem estudadas. São elas: Diversidade; África; Tráfico; A invisibilidade indígena; Escravidão indígena e negra; Resistência negra.

Para fundamentar nossa pesquisa, realizamos uma leitura de documentos oficiais, como as leis 10.639/03 e 11.645/08, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o PCN de Pluralidade Cultural e História e o Estatuto da Igualdade Racial. Também fez parte de nosso aporte teórico os autores: Albuquerque e Fraga Filho (2006), Borges; Medeiros e D'Adesky (2009), Silva (2012), dentre outros. Estes subsídios representaram significativa importância no aprofundamento e entendimento da temática em questão.

### **3. LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA BREVE CONTEXTO HISTÓRICO**

O Livro Didático por si só representa um instrumento essencial no processo de ensino aprendizagem, é por meio deste suporte que o professor prepara suas aulas e apresenta nas imagens e conteúdos os assuntos que ainda não são do conhecimento dos alunos. As imagens dispostas no LD permitem que os educandos visualizem situações distantes de sua realidade. Para Bittencourt (2008, p. 75) “‘ver as cenas históricas’ era o objetivo fundamental que justificava, ou justifica, a inclusão de imagens nos livros didáticos em maior número possível, significando que as ilustrações concretizam a noção altamente abstrata de tempo histórico”. Assim, a imagem transforma algo abstrato em concreto, mais compreensível, especialmente, para a faixa etária dos anos iniciais.



Nos primórdios do processo de educação nas escolas do Brasil, o LD era algo ainda inexistente, deste modo, cartas eram usadas como suporte didático. “O que se sabe é que as cartinhas, mais tarde cartilhas, para ensinar a ler e a escrever e noções de catecismo marcam o surgimento da literatura propriamente dita no Brasil” (OLIVEIRA *et al*, 1984, p. 23).

O autor supracitado também destaca o seguinte com relação ao LD: “em pleno século XVII, Comenius já se referia à importância do livro didático no processo de ensino. Em sua Didática Magna, propõe que a base da reforma do ensino seja a ordem e que o sistema como um todo funcione como uma tipografia” (OLIVEIRA, *et al*, 1984, p. 25). A importância do livro didático como aparece na citação remete a ordenação, organização, sequência e padronização, por isso é importante entender o que é apresentado no LD e o porquê destes conteúdos. Assim, a definição de LD apresentada a seguir revela bem essa situação de padronização.

Livro didático é, portanto, um artefato impresso em papel, que veicula imagens e textos em formato linear e sequencial, planejado, organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas, envolvendo predominantemente alunos e professores, e que tem a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar (FREITAS, 2009, p. 14).

Para Bittencourt (2008, p. 69), “o livro didático é, antes de tudo, uma *mercadoria*, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes a lógica do mercado”. Com isso, a autora supracitada nos revela que o processo de produção do LD envolve diversos profissionais, desde o editor, autor e técnicos gráficos. Assim, pode-se inferir que este material didático não é produzido por uma única pessoa e seu processo de produção envolve tecnologia e inovação.

O LD também possui um caráter que nas palavras da autora citada anteriormente é um *depositório dos conteúdos escolares*, por ser um suporte básico e sistematizador dos conteúdos determinados pelas propostas curriculares, é por meio dele que se transmite os conhecimentos que se consideram fundamentais.

E, finalmente, o livro didático é um importante *veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura*. Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa (BITTENCOURT, 2008, p. 72).

Dessa forma, verificamos na pesquisa de Silva (2014) alguns aspectos relacionados ao que foi dito anteriormente. Por vezes o negro é posto como marginalizado, ocupando posições inferiorizadas, permitindo desta forma, que o homem branco seja visto como o mais

importante, reduzindo a igualdade a uma mera hierarquia determinada pela cor da pele. No entanto, quando o negro e indígena são apresentados como protagonista da história, mesmo que lentamente a inserção de conteúdos referente a estas temáticas, os estereótipos aos poucos vão diminuindo.

Percebemos o quanto o livro didático faz parte do processo de ensino aprendizagem e a depender do conteúdo que veicula, moldará positiva ou negativamente o pensamento dos educandos, para tanto, devemos levar em consideração os conteúdos, em particular aquele presente no livro, o qual por muito tempo mostrou apenas o lado do colonizador europeu, estigmatizando o indígena e o negro como classes inferiores.

Com relação aos livros didáticos de história, percebemos que seu surgimento data desde o século XIX, “quando a disciplina de história foi constituída nos ensinos secundários e elementar” (FREITAS *apud* SILVA, 2009, p.13).

Matos e Senna (2013) nos apresentam 3 momentos referentes a história do LD no Brasil. O primeiro, constituído pela Comissão de Instituição Pública no século XIX, visando uma melhor organização pedagógica da escola primária, porém este só durou 6 meses. Já no século XX, três comissões foram criadas em vistas a atender a questão do LD. A Comissão do Livro Infantil, datada do ano de 1936, a Comissão Nacional do Ensino Primário em 1938 e por fim, a criação da Comissão Nacional do livro didático - CNLD em 1938. Ambos criados na gestão do Ministro Gustavo Capanema no período de implantação do Estado Novo. Este último teve sua extinção no fim do Governo Militar, sendo substituída pelo Plano Nacional do Livro Didático em 1985.

Verificamos que a CNLD em seu período de existência possuía a função de controlar e regulamentar os LD, bem como os conteúdos apresentados nos mesmos. “Dentro do processo de criação de um órgão responsável pela regulação, avaliação e circulação de livros didáticos, podemos inferir que o ensino de História foi um alvo, pois é nele que encontramos um espaço relativamente amplo de possibilidades de crítica social e política” (MATOS, SENNA, 2013, p. 216). Pode-se compreender que, os conteúdos apresentados nos livros de história tinham como base o contexto histórico da época, ou seja, cheios de ideologias cívicas, capazes de apenas privilegiar o governo vigente. “O ensino de História colocava os colonizadores europeus em um papel de destaque no processo de desenvolvimento do Brasil” (MATOS, 2012, p. 56). Nesta perspectiva, os conteúdos apresentados nos LD apenas privilegiavam os colonizadores, mostrando-os como heróis. Não havia nos livros nenhuma crítica ao governo da época, sendo sujeitos a censura.

De acordo com Oliveira, *et al*, (1984. p.33),

Essa comissão seria inicialmente composta de sete membros, designados pela Presidência da República e escolhidos dentre pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecimento valor moral, das quais, duas especializadas em metodologia de línguas, três especializadas em metodologia das ciências e duas especializadas em metodologia das técnicas.

Como visto, havia uma equipe de especialistas escolhidos para avaliar os manuais, assim, as editoras deveriam seguir diretrizes estabelecidas pelo Estado, caso a equipe encarregada de avaliar os livros percebesse alguma irregularidade ou contradição, logo, não seria autorizado a sua utilização por professores e alunos.

Apesar de esta comissão representar um marco inicial na questão da regulação dos livros didáticos, os conteúdos presentes eram carregados de uma ideologia civil, dito isto, Luca *apud* Matos (2012) destaca que a Comissão Nacional do Livro Didático tinha a preocupação de “[...] centralizar as decisões, conduzir uma política unificada para todo o país e intervir na produção, com a delimitação de diretrizes gerais que puniam qualquer crítica ao regime político em vigor e ao chefe da nação” (LUCA *apud* MATOS, 2012, p.54).

Assim, apesar de não instituir um manual único para todas as escolas, a comissão acabou constituindo um conjunto de diretrizes que orientavam a produção dos livros didáticos. Isso porque, se um autor e editora queriam ter seu produto autorizado, precisavam seguir as orientações e diretrizes propostas pela comissão (MATOS, 2012, p, 54).

Com isso, percebemos que a Comissão possuía a pretensão de padronizar os conteúdos, onde os livros didáticos deveriam ser constituídos a partir de um modelo que se aplicaria a todos. Nas palavras do autor supracitado, haveria diretrizes pensadas pela comissão e direcionadas a todas as editoras.

Segundo Ferreira *apud* Matos e Senna (2013, p. 222), a pretensão do CNLD era:

Padronizar comportamentos, atividades e interesses da juventude brasileira. O conhecimento do idioma, noções básicas de Geografia e História da Pátria, arte popular e folclore, formação cívica, moral e a consciência do bem coletivo sobreposto ao individual seriam a base da formação do cidadão político.

Ao longo da existência da CNLD, verifica-se que a política do LD agia de acordo com preceitos advindos do governo regente. Assim, no período de sua vigência, as perspectivas diziam respeito a educação de um cidadão patriota com intuito de criar uma nova identidade nacional, os conteúdos deveriam partir das especificações citadas anteriormente, nas disciplinas de história e geografia seria apresentada apenas noções básicas.

Como visto, com a CNLD a padronização dos livros didáticos foi uma de suas propostas, o Estado por meio de diretrizes de avaliação deveria se adequar a elas para serem aprovados e utilizados por professores. De acordo com Matos e Senna (2013), as diretrizes estiveram em vigor até o ano de 1961. Também é possível inferir a atuação da Comissão no período Militar. “Os manuais escolares nesse período tinham a função de levar às escolas a ideologia do governo militar, o que não foi diferente do estabelecido no período do Estado Novo (MATOS; SENNA, 2013, p. 228).

Sabe-se que a CNLD foi substituída pelo PNLD - Plano Nacional do Livro Didático, para compreender a relação entre ambos, de acordo com Matos e Senna (2013, p. 229) “Facilmente podemos responder que o primeiro foi um instrumento de veiculação ideológica do Estado Novo, enquanto o segundo é um instrumento de avaliação voltado a garantir a qualidade do ensino nos governos pós-ditadura militar, ou seja, democráticos, no Brasil”. Nas palavras das autoras, verificamos a função ideológica do primeiro e a pretensão de ser um órgão democrático do segundo.

Segundo Mattos e Senna (2013, p.231) “Desde a sua instituição, em 1995, e ampliação, em 1997, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) vem se constituindo em uma das mais importantes políticas públicas educacionais do Brasil”. Tal programa possui importante função no âmbito educacional. Com as mais variadas ampliações e adaptações, o PNLD busca atender atualmente a demanda de ensino dos anos iniciais ao ensino médio.

Instituído no contexto de redemocratização do país, o PNLD atrelado as preocupações dos professores e pessoas engajadas com causas democráticas teria agora a intensão de produzir LD livres de ideologias autoritárias advindas do governo militar.

Inicialmente voltado apenas para atendimento dos alunos do então 1º grau (posteriormente chamado de Ensino Fundamental), foi ampliado em 2002, passando a atender também os alunos do Ensino Médio. A aprovação em novembro de 2009 da Resolução n. 60 fez com que o programa passasse a ser política de Estado, institucionalizando-se definitivamente (SILVA *apud* MATOS; SENNA, 2013, p.231)

Na citação anterior, podemos perceber a dimensão dada ao PNLD, visto que, ao passo que atende todos os alunos, desde os anos iniciais até o ensino médio passa a ser uma política de Estado com a função de avaliar e distribuir LD de qualidade, onde atendam as determinações advindas de diretrizes do plano, o qual avalia as propostas dos livros inscritos e posteriormente uma lista dos manuais didáticos é publicada. Alguns critérios são elaborados para que os livros sejam aprovados, estes critérios intensificam a proposta de unificação do ensino e disposição dos conteúdos que compõem o LD. Com isso, é possível inferir a relação

do Estado com a compra dos livros, pois, além de elaborar as diretrizes que nortearão a construção do LD, o mesmo também é consumidor desta mercadoria, a qual será distribuída aos educandos. Faz-se necessário refletir sobre o processo que perpassa a produção do LD, a quem é destinado? Qual opinião pretende formar a partir do que apresenta em suas imagens e textos? Será que o LD continua mostrando apenas uma versão da história, onde o europeu é visto como a única figura importante e soberana, marginalizando os indígenas e negros?

No bojo de nossa problemática, nos sentimos instigados a analisar como a figura do indígena e do negro vem sendo trabalhado nos livros didáticos de história após a aprovação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Antunes e Nogueira (2017, p.7) destacam que “A implementação das leis passa a ser então a possibilidade de construção de espaços de valorização da cultura afro-brasileira e indígena, tornando-se um instrumento importante no combate ao foco eurocêntrico e etnocêntrico da educação brasileira”. As leis citadas anteriormente foram conquistadas a partir de um longo período de lutas, perseguindo a liberdade e igualdade de direitos destes grupos até então marginalizados, pretendendo assim, modificar a ótica que privilegia apenas a cultura eurocêntrica.

Ao estudar as políticas públicas voltadas a inclusão dos grupos marginalizados com vista à educação, verificamos que a partir dos anos 90 houve uma significativa preocupação voltada a inclusão de temas étnico-raciais no âmbito escolar. A exemplo disso, destaca-se no PCN elaborado em 1997, que apresenta orientações para o ensino na área de História, visando trabalhar os elementos culturais e diferenças étnicas que constituem o Brasil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, as mesmas nortearão todo o processo de ensino envolvendo a cultura afro-brasileira. Já no que diz respeito a educação dos povos indígenas, podemos citar o exemplo das escolas indígenas, as conquistas estabelecidas na constituição com relação a valorização, preservação e divulgação de suas culturas. Cada Estado e Município introduz em suas diretrizes as referidas temáticas, sempre de acordo com a demanda de sua região.

#### **4. DIVERSIDADE DOS POVOS INDÍGENAS E NEGROS NO BRASIL**

Compreende-se que a diversidade cultural abrange tudo aquilo que perpassa as particularidades culturais e diferenças de um povo. A linguagem, culinária, religião, tradições, costumes e modelos de organização familiar. Isto é, envolvem as formas de vida de um grupo, as variadas maneiras como este se organiza que é plural, no caso do Brasil, a diversidade de grupos existentes de diversas etnias exigem reconhecimento.

Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa, diversidade significa “condição do que ou de quem é diferente, diverso, variado” (BECHARA, 2011, p. 534). A primeira ideia é tratar o diferente como diferente, sem juízo de valor, positivo ou negativo, sem ver a diversidade como algo negativo, a variedade, a diferença é plural.

Barros (2008) nos mostra um dado relevante quanto a diversidade cultural brasileira, visto que o Brasil é um dos poucos países com ampla diversidade, apresentando quase 200 etnias e 200 línguas faladas. De acordo com o autor citado anteriormente, no Brasil desde o período colonial até mesmo depois do início da República, as políticas existentes voltadas para grupos étnicos como indígenas e negros eram repressivas, etnocida e genocida. Com isso, verifica-se que havia uma verdadeira negação, ou até mesmo, eliminação da diversidade cultural existente no país.

A partir da Constituição de 1988, percebemos a importância legal capaz de reconhecer e valorizar a diversidade cultural do Brasil. Barros (2008, p.75) esclarece o seguinte “é muito fácil dizer que no Brasil existem 200 etnias, sem conhecer quem são essas 200 etnias. Eu não consigo valorizar aquilo que não conheço”. Quem são esses povos? Como vivem? Onde vivem? Estão sendo reconhecidos e respeitados?

Santana (2012) destaca que é papel da escola transmitir aos alunos os conhecimentos relacionados a sua origem, assim, as instituições devem ter compromisso com uma educação preocupada com a formação do caráter, valor e ética. “Conhecer suas heranças culturais e genéticas, descobrindo como devem lidar com a nova história que lhes é contada, sem pano de fundo etnocêntrica do ocidente” (SANTANA, 2012, p.62). Nas palavras do autor, o conhecimento da história contada a partir de outros grupos que não sejam europeus e ocidentais é de suma importância para se reconhecer as nossas origens.

Muito do que foi dito dos negros e dos indígenas no passado ainda faz parte do pensamento da sociedade atual, que concebeu como verdade o pensamento do invasor e dos escravocratas [...] Não sabemos ainda aceitar esse Brasil tão diferenciado, esse povo tão miscigenado, que muda de aspecto de região para região (SANTANA, 2012, p. 62).

Como visto, em nosso processo histórico os negros e indígenas foram apresentados como inferiores e a soberania do invasor passou a ser uma verdade absoluta. Outro fato bastante evidente é a representação tanto dos indígenas quanto dos negros como únicos povos. Não se evidenciava a diversidade cultural destes povos, resultado em uma concepção que homogeneizava estes povos.

A obrigatoriedade do ensino dessas temáticas é de fundamental importância, sendo assim, as instituições devem atender o que está previsto por Lei. É perceptível que apenas por meio dos estudos africanos e indígenas é que será possível “trazer aos brasileiros uma identidade coletiva, através da qual todos se olhem e se vejam sem estranhamento e sem preconceito. Infelizmente, vivemos em um país onde é necessário existirem leis para que a conscientização do povo avance” (op. cit., p. 62). Apesar da existência da Lei destinada a questões indígenas e negras, a sociedade ainda mostra-se preconceituosa.

O fato do Brasil ser um país com uma vasta extensão territorial pode explicar a sua grande diversidade cultural, bem como, o seu processo de colonização. É preciso compreender que os grupos indígenas não são únicos nem formados por uma única etnia, em outras palavras, os grupos que já habitavam o Brasil eram compostos por diversas nações, com variados costumes, diferente do que se pensou e que por muito foram apresentados nos livros didáticos, um único povo, sem cultura e inferiores, tidos como selvagens e atrasados do ponto de vista do olhar eurocêntrico, o qual serviu como padrão para discriminar as nações existentes no Brasil.

O PCN de história nos mostra a importância de, “reconhecer o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre elas” (BRASIL, 1997b, p.33). A partir de uma educação pautada no reconhecimento, valorização e democracia, tanto os indígenas quanto os afrodescendentes alcançarão seu lugar na sociedade, de modo que sejam reconhecidos pelos seus fatos positivos e contribuições para a formação do Brasil.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade Cultural ressaltam que:

Ao mostrar as diversas formas de organização social desenvolvidas por diferentes comunidades étnicas e diferentes grupos sociais, explicita que a pluralidade é fator de fortalecimento da democracia pelo adensamento do tecido social que se dá, pelo fortalecimento das culturas e pelo entrelaçamento das diversas formas de organização social de diferentes grupos (BRASIL, 1997a, p. 51).

Essa diversidade sobre as formas de organização de povos indígenas e como estes vivem hoje é algo novo no LD, na sua maioria tratam os indígenas como sendo todos iguais, como se esses povos só tivessem vivido lá na colonização, antes se falava de um indígena sem cultura e história.

A diversidade precisa ser apresentada de forma positivada, para que se reconheça que o país é formado da influência de diversos povos. “Tratar da diversidade cultural,

reconhecendo-a e valorizando-a, e da superação das discriminações é atuar sobre um dos mecanismos de exclusão – tarefa necessária, ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais plenamente democrática” (BRASIL, 1997a, p.21).

Com isso, podemos perceber a real necessidade de disseminar a história dos povos que formam a sociedade brasileira, demonstrando por meio do ensino que houveram sim, inúmeras contribuições positivas advindas dos indígenas. A este respeito o PCN de história diz o seguinte:

Tratar da presença de indígena, desde tempos imemoriais em território nacional, é valorizar sua presença e reafirmar seus direitos como povos nativos, como tratado na Constituição de 1988. É preciso explicitar sua ampla e variada diversidade, de forma a corrigir uma visão deturpada que homogeneiza as sociedades indígenas como se fossem de um único grupo. Pela justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias (BRASIL, 1997b, p. 39).

Apesar de tais determinações citadas acima por um parâmetro norteador da educação, ainda percebemos que o LD mostra os costumes dos povos indígenas no passado, acaba por apresentar apenas um momento histórico destes povos, e hoje? Como estão vivendo os indígenas? Parece que estes só existiram lá no século XVI. Como sobreviveram até os dias atuais? No LD, como são tratados os povos indígenas e negros? Será que se reconhecem suas culturas, seus modos de vida? Como são tratadas as influências destes povos na cultura brasileira?

De acordo com o PCN de História, faz-se necessário “Caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais artísticas e religiosas (BRASIL, 1997b, p.40). Quando o professor apresenta as distintas maneiras de formação/organização de uma comunidade, logo, o educando se apropria do entendimento da ampla diversidade existente, seja com relação aos povos indígenas, ou das nações africanas.

Expor o continente africano como um lugar diverso é necessário para se compreender que não foi apenas um único povo trazido para o Brasil para ser escravizado. Na África existiam e ainda existem várias etnias, nações diversas e ao chegar em terras brasileiras estes povos foram misturados.

De acordo com Albuquerque e Fraga Filho (2006), na África, o lugar social das pessoas era definido pelo grau de parentesco com o patriarca, assim, quanto mais próximo do rei ou imperador, por exemplo, mais privilegiada seria a pessoa. Os autores supracitados também discorrem sobre a importância de se preservar a memória dos antepassados, respeitar e



partilhar da mesma religião, esta prática se assemelha às culturas indígenas, visto que, a sabedoria das pessoas mais velhas é amplamente respeitada e valorizada.

Na África havia vários impérios poderosos, a exemplo do Mali e Kongo, mas também haviam pequenas aldeias, grupos nômades de comerciantes, e pastores (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006). A diversidade é tão grande que este continente é composto por 54 países, centenas de línguas faladas, tantas outras religiões praticadas. As diversificadas formas de organização devem estar presente no LD para que os educandos compreendam que África não se resume à escravidão e pobreza.

## **5. HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA**

Os povos indígenas que ainda hoje existem nos territórios brasileiros enfrentaram uma verdadeira luta para sobreviver, pois, desde a colonização europeia as várias etnias indígenas sofreram todo tipo de atrocidade perpassando pela exploração, genocídio e negação de sua cultura. De acordo com Mundukuru (2012) a historiografia oficial apresentada mostra sempre uma história contada a partir do olhar eurocêntrico, em outras palavras, na história do Brasil dificilmente se contava as contribuições positivas desempenhadas pelos povos indígenas para a formação da nação brasileira, estes foram por muito tempo deixados no passado.

De acordo com Borges; Medeiros e D'Adesky (2009, p. 34), “Estima-se que, em 1500, ano do “Descobrimento do Brasil”, cerca de 6 milhões de nativos viviam aqui, reunidos em centenas de grupos étnicos com cultura e línguas diferentes”. Dessa forma, pode-se perceber o vasto número de povos que já habitavam o território brasileiro e inferir a dimensão da quantidade de mortos.

Dito isto, faz-se necessário salientar que os povos indígenas que não morreram e não fugiram foram escravizados. De acordo com Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 40)

Antes de invadir maciçamente no tráfico africano, os colonos portugueses recorreram à exploração do trabalho dos povos indígenas que habitavam a costa brasileira. A escravidão foi um tipo de trabalho forçado também imposto às populações nativas. O índio escravizado era chamado de “negro da terra”, distinguindo-o assim do “negro guiné”, como era identificado o escravo africano nos séculos XVI e XVII. Com o aumento da demanda por trabalho no corte do pau-brasil e depois nos engenhos, os colonizadores passaram a organizar expedições com o objetivo de capturar índios que habitavam em locais mais distantes da costa. Através das chamadas “guerras justas”, comunidades indígenas que resistiram à conversão ao catolicismo foram submetidos à escravidão.

Como visto na citação, antes de escravizar os africanos, os colonizadores europeus se empenharam na busca e tentativa de escravizar os indígenas, a imposição ao catolicismo e as “guerras justas” foram meios pelos quais milhares de indígenas foram escravizados, mortos ou convertidos.

Como ocorreu esse processo de escravização e em quais condições viviam os indígenas? Por qual motivo foi substituído a mão-de-obra indígena pela a africana? De acordo com Borges; Medeiros e D´Adesky (2009, p. 24),

Há muitas tentativas de explicação para isso: a inadequação do índio ao trabalho agrícola, que nas comunidades indígenas era realizado por mulheres, o maior avanço técnico dos negros africanos; a oposição da igreja católica à escravização dos indígenas, mas não à dos negros africanos, etc. Durante muito tempo sustentou-se que a razão daquela substituição estava na própria “natureza”: os indígenas seriam mais “selvagens” e “rebeldes” à escravidão do que os negros, de temperamento mais “passivo” e “subserviente”. Tais argumentos absurdos, entretanto, caíram por terra assim que se pensa nas incontáveis, constantes e variadas formas de resistência empregadas pelos negros durante o tempo em que perduraram o tráfico de escravos e a escravidão.

Os indígenas não aceitaram passivamente a imposição à escravização, assim como os africanos também não, é preciso reconhecer as formas pelas quais estes povos foram submetidos ao serem tratados como animais, obrigados a servir ao homem branco desconhecido, suas armas eram mais poderosas e seus interesses mediavam uma luta injusta, visto que os indígenas não estavam igualmente preparados para combater o colonizador. Os argumentos apresentados para justificar as barbáries são inaceitáveis, mesmo assim, ainda se tem o indígena como preguiçoso e selvagem, ao passo que essa “selvageria” passa a ser reconhecida como luta e resistência, é possível visualizar o desacordo dos nativos a escravização.

Para Mundukuru (2012, p. 23) “o processo colonizador no Brasil obedeceu a interesses econômicos muito claros por parte da coroa portuguesa. Esses processos passavam pelo desejo da descoberta de ouro, metal altamente valioso no comércio europeu”. Como no primeiro contato na chegada destes povos ao Brasil o ouro não foi facilmente encontrado, restou aos colonizadores a exploração da única matéria-prima interessante no momento, o pau-brasil.

A partir do processo de expropriação da matéria-prima os povos indígenas presentes nas áreas invadidas pelos colonos são levados a escravidão, obrigados a derrubar, cortar madeira e também atuar em outras funções, mesmo havendo resistência, muitos indígenas foram escravizados, e os que não se submetiam a tal prática eram exterminados (MUNDUKURU,

2012). O autor supracitado destaca que ao longo da história brasileira inúmeras políticas de exclusão efetivadas por Portugal existiram no Brasil, perpassado pela abordagem de considerar os nativos como seres sem qualquer conhecimento, crença ou forma de organização, o que permitiria a Portugal medidas escravistas ou exterminacionista. O mesmo autor enfatiza que o Rei de Portugal era católico, por este motivo, tais medidas deveriam ter o aval da igreja, ou mesmo, oferecer a igreja uma considerável participação no processo de dominação dos nativos brasileiros.

A partir do que foi dito anteriormente, podemos destacar a atuação dos jesuítas, ao passo que as missões tinham o intuito de fazer com que os indígenas descreditassem completamente de suas crenças e passassem a adotar costumes e crenças europeias. A este respeito Gambini *apud* Mundukuru (2012, p. 24) destaca o seguinte:

Não era suficiente que os índios adotassem certos comportamentos ou repetissem certas palavras, era preciso levá-los a renegar sua identidade de origem. Os jesuítas foram mestres nessa obra, sendo capazes de criar vergonha em corpos nus ou fazer povos profundamente religiosos admitissem que não acreditavam em nada.

Ao falar sobre os dois poderes citados acima, tanto a soberania do Rei de Portugal, quanto a atuação da igreja, percebemos que estes foram os marcos iniciais da total e quase absoluta destruição dos povos que habitavam o território brasileiro, visto que, a chegada dos colonizadores e jesuítas significa também a destruição dos conhecimentos ancestrais. De acordo com Mundukuru (2012, p. 24)

De um lado, chegava o colonizador português trazendo o poder de matar em nome do rei – representado pela espada, a arma de fogo, o brasão real – e, de outro lado, o conversor – representado pela cruz, pelo jesuíta, pela Bíblia. De um lado havia aqueles que obrigavam os corpos a produzirem riquezas para o rei, que eles não queriam, e, de outro o detentor de uma fé destrutiva. Acima dos dois pairava a lei, regida do outro lado do oceano, que tinha a vã esperança de controlar a sanha de uns e de outros.

Como explicitado, o colonizador português representado pelo rei e a igreja representada pelos jesuítas, tinham interesses em comum, obter riquezas e se apropriar da força de trabalho dos nativos para acumular poder. Ambos estavam acobertados por uma lei que desconsiderou totalmente os indígenas. Para tanto, em seguida serão apresentadas algumas concepções a respeito de como o Estado em seus três períodos (Colônia, Império e República) atuou com relação à questão indígena.

De acordo Mundukuru (2012), com a colonização a primeira ação desempenhada pelos europeus foi denominada de paradigma exterminacionista, este tinha como objetivo principal

a destruição em massa de povos indígenas, na época muito se falava que os nativos não possuíam alma “e, como tal, qualquer carnificina cometida seria perdoada por Deus através da sua igreja” (MUNDUKURU, 2012, p. 27). Nesta perspectiva foram cometidas inúmeras barbaridades contra os nativos brasileiros, que sucedeu em um verdadeiro genocídio.

De acordo com o autor citado anteriormente, os atos só foram amenizados com a aprovação da bula papal de 1537, a qual “definia que os habitantes do novo mundo eram dotados de alma e, portanto, seres humanos” (op. cit. 2012, p.27). Este fato nos revela que até o ano de 1537 os indígenas poderiam ser mortos, já que para a igreja não tinham alma, uma vez mortos, seus agressores não seriam punidos.

Mesmo com a determinação legal dada pela aprovação da bula papal, os atos de violências físicas e total negação da cultura sofrida por coletividades inteiras demonstram que estes povos não aceitaram passivamente a condição imposta pelos colonizadores, visto que, ao passo que não se deixaram escravizar, muitos morreram, tantos outros fugiram e assim o governo de Portugal foi encontrando formas cada vez mais brutais de destruir os habitantes que aqui se encontravam (MUNDUKURU, 2012).

De acordo com o autor supracitado o “Alvará régio de 1680, reconhecia que eram os indígenas os ‘primeiros ocupantes e donos naturais destas terras’ o governo do Brasil Colônia e do Brasil Império incentivavam a política de extermínio dos povos indígenas com a desculpa das guerras justas” (p, 29). Com isso se intensificaram os conflitos, pois, os portugueses poderiam enfrentar os indígenas e tomar-lhes suas terras por meio das ditas “guerras justas” citadas anteriormente.

De acordo com (CHIAVENATO, 2012, p. 88) “A partir de 1570 as guerras justas foram a norma para capturar índios, sem provocar atritos perigosos”. Dito de outro modo, é possível perceber que as aldeias indígenas eram colocadas umas contra as outras, assim, os portugueses se aliavam e a nação vencida era escravizada.

Como visto, o período exterminacionista foi marcado por guerras, mortes e dominação, a imagem do indígena passa a ser reproduzida carregada de preconceitos, sendo eles amplamente inferiorizados, marginalizados e excluídos. Eram tidos como preguiçosos por não se adaptarem ao trabalho escravo, sua pluralidade cultural não era reconhecida e assim estas ideias foram perpassando as gerações até os dias atuais (MUNDUKURU, 2012). Mesmo sabendo que já existem inúmeros avanços com relação aos grupos indígenas. O mais incompreensível é saber que foi preciso muita luta para não serem esquecidos da memória da sociedade.

O segundo modelo político indigenista refere-se ao integracionista, este caracteriza-se pela total negação da cultura indígena, sendo agora necessário integrá-lo a civilização, ainda mais por se acreditar que ser “selvagem” faz parte de um processo evolutivo, desta maneira, os europeus se encontravam em um nível bem elevado de civilização, enquanto que os nativos eram considerados inferiores. Deste modo, estes povos foram avaliados como incapazes, sendo o governo seu tutor, afim de protegê-los e dar seu sustento, ensinando um ofício para integrá-los a sociedade nacional (MUNDUKURU, 2012).

Os estudos sobre a temática indígena nos mostram que os nativos eram incompreendidos e sua cultura e diversidade eram ignoradas. Assim, a intenção do Estado era integrá-los à civilização. De acordo com Mundukuru, (2012, p. 36)

O interesse do Estado era integrar e civilizar os povos indígenas, fazendo com que eles não se reconhecessem mais como tal. Projetos que tinham como objetivo a incorporação ao cenário econômico local, o que gerava conflitos entre economia tradicional – baseada no sistema de troca – e a economia do mercado – baseado no comércio do excedente -, tornando as comunidades escravas dos produtos e instrumentos industrializados.

Como explicitado, o Estado por meio de projetos visava integrar o indígena a sociedade e civilizá-lo, capaz de interferir na economia local, introduzindo produtos industrializados e os tornando dependentes dos produtos.

A partir da percepção de que o indígena aparece como incapaz e por isso deveria ser tutelado, surgirá o Sistema de Proteção ao Indígena – SPI, em 1910. De acordo com Lima *apud* Mundukuru (2012, p. 32) o SPI, seria “o primeiro aparelho de poder governamentalizado instituído para gerir a relação entre os povos indígenas, distintos grupos sociais e demais aparelhos de poder”. Em outras palavras, sua criação se tornou um marco da política indigenista brasileira, pois apresentava de fato uma nova atenção dada a questão indígena. “Dentre as diretrizes que norteavam a atuação do SPI, destacam-se o respeito aos povos indígenas, aos seus direitos de identidade e diversidade cultural” (MUNDUKURU, 2012, p. 33).

Mesmo apresentando em suas diretrizes uma devida atenção revertida aos nativos, o SPI continuou negando as raízes indígenas e acreditando que estes povos seriam integrados a sociedade, mesmo o Estado tendo conhecimento da capacidade de resistência desempenhada por estes grupos étnicos. Conseqüentemente, o Sistema de Proteção ao Índio sofreu uma verdadeira desestruturação. “Essa desestruturação passou pela falta de recursos financeiros e

humanos qualificados para atuar junto aos povos indígenas” (MUNDUKURU, 2012, p.33). Com isso se deu a substituição do SIP pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI.

Como visto, o SPI surge com intuito de promover uma assistência aos indígenas, lhes assegurando a terra, saúde e educação, sempre os considerando como incapazes, pacificando e adentrando ainda mais a novas comunidades indígenas, assim, legitimando as invasões territoriais (BANIWA, 2012).

Nesse sentido, o SPI e a Funai, desde a concepção que os originou, sempre conviveram com essa contradição: proteger e tutelar para dominar, integrar e emancipar. Ainda hoje, a missão da Funai é dúbia e contraditória, pois, ao mesmo tempo que se coloca como protetora e aliada dos índios, discriminava povos que conseguiram sair, a duras penas, de suas asas tutoras (BANIWA, 2012, p. 208).

Com isto, percebemos a contradição dos órgãos de proteção aos indígenas, eles foram criados para proteger e preservar? Ou servem também para legitimar a invasão por terra, a integração à civilização? Como exposto acima.

De acordo com Mundukuru (2012, p.34), a Fundação Nacional do Índio “teve a sua disposição todos os recursos para uma boa atuação: recursos orçamentários suficientes, renovação dos recursos humanos, eliminação dos funcionários corrompidos e criação de condições legais na proteção dos povos indígenas”. No entanto, deixou que pessoas descompromissadas com a política indigenista tomassem posse de cargos.

A partir do dito acima, percebe-se que tanto o SPI, quanto a Funai tinham como principal objetivo a integração dos povos indígenas a sociedade brasileira, a Funai deveria cumprir a obrigação de cuidar por meio de uma política paternalista e assistencialista, que também não se sustentou por falta de recursos financeiros disponibilizados pelo governo para sua manutenção. “Ficou claro que o órgão que executava a política indigenista oficial desde 1967, quando foi criado, trazia em seu bojo ideológico a certeza de que as populações indígenas seriam assimiladas ou integradas à vida nacional” (MUNDUKURU, 2012, p.35).

Com o advento da Constituição Federal<sup>3</sup> do Brasil, as relações entre indígenas e Estado brasileiro passaram a ser tratadas de maneira horizontais, “norteadas pelo respeito a diversidade por meio do reconhecimento a pluralidade de culturas e da garantia de proteção especial às minorias indígenas” (MUNDUKURU, 2012, p.36). Mas este fato só pode ser

---

<sup>3</sup> **Art. 231 da Constituição.** São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

alcançado por meio das organizações sociais indígenas que tinham por objetivo modificar o olhar europeu que até então os indígenas eram submetidos.

De acordo com Baniwa (2012) alguns direitos fundamentais foram garantidos aos povos indígenas após a Constituição, sendo eles:

a) Superação da tutela, reconhecendo a capacidade civil dos índios; b) abandono do pressuposto integracionista, em favor do reconhecimento do direito à diferença sociocultural dos povos indígenas, na linha do multiculturalismo contemporâneo; c) reconhecimento da autonomia societária dos povos indígenas, garantindo para isso o direito ao território, à cultura, à educação, à saúde, ao desenvolvimento econômico, de acordo com os seus projetos coletivos presentes e futuro; d) reconhecimento do direito à cidadania híbrida; étnica nacional e global (BANIWA, 2012, p. 207).

As determinações citadas anteriormente significam um avanço concreto na vida dos povos indígenas, visto que, até então a atenção dada a esta população desconsiderava suas especificidades e subjetividades.

A temática indígena ainda tem muito o que ser estudada, compreendida e divulgada. Ao longo de nossas pesquisas percebemos o quanto ainda são poucas as fontes sobre a temática indígena no Brasil. Partindo disso, nos questionamos, por qual motivo os indígenas não aparecem com tanta frequência nos livros didáticos? Por que a imagem deste só é apresentada quando trata de assuntos referentes ao “descobrimento” do Brasil e a chegada do português? Mais ou menos o período de 1570, no máximo 1600.

As crianças entendem que existiram indígenas só até ali. Eles morreram ou pelas doenças ou foram assassinados porque não aceitaram ser escravizados. Falta contar a história desses povos neste país, como eram suas vidas antes da chegada dos europeus? Como os indígenas chegaram nesta terra? O que ocorreu com milhões de indígenas, com centenas de aldeias, etnias, línguas, culturas, depois de 1600 até os dias de hoje? Como aconteceu a resistência indígena? Como o governo brasileiro nos três períodos históricos (Colônia, Império e República) tratou as questões indígenas? Como o movimento indígena surgiu e se organizou nas várias regiões do país e como se articulou com outros povos da América Latina? O que significa esse silenciamento sobre os povos indígenas no LD? Quais as conquistas do movimento indígena? Como algumas nações sobreviveram, a exemplo, dos Potiguaras e Tabajaras no litoral da Paraíba?

Estamos acostumados a ver a figura indígena como ser não civilizado e selvagem, apenas na colonização, quando Cabral chegou às terras que mais tarde seriam denominadas de Brasil. Assim, de acordo com a representatividade do indígena, inicialmente, verifica-se o

índio como vítima/dominado, pacífico, indolente, preguiçoso, no entanto, encontramos algumas referências às estratégias de resistência desempenhadas por estes povos.

Barros (2008, p. 66) destaca que, “no caso dos povos indígenas, o que pesa é a prática histórica, que insiste pela invisibilidade dessas coletividades. É como se, no imaginário coletivo das pessoas, os povos indígenas existissem, mas não são sujeitos de direitos (...)”. Essa situação de “sujeitos de direitos” parece que não é tratada em relação aos indígenas, eles foram tutelados pelo estado, como citado mais acima e o mesmo aparece na legislação<sup>4</sup>.

Ainda, verificamos que a representatividade dos povos indígenas nos livros didáticos por vezes aparecem carregados de estereótipos, dito isto, Coelho *et al* (2010, p.100) revela que “Com relação à representatividade do índio, verificamos, inicialmente, que ela encaminha uma imagem do índio como vítima/dominado, ainda que encontrem estratégias de resistências”.

De acordo com o PCN de Pluralidade (BRASIL, 1997a), a formação histórica do Brasil mostra os mecanismos de resistência ao processo de dominação desenvolvido pelos grupos sociais em diferentes momentos. “Uma das formas de resistência refere-se ao fato de que cada grupo encontrou maneiras de preservar sua identidade cultural, ainda que às vezes de forma clandestina e precária” (BRASIL, 1997a, p.39). Os povos indígenas ainda lutam para preservar seus costumes, e como dito na citação, as formas podem ser clandestinas, uma vez que a modernização acaba afastando estes povos de suas raízes.

José Ribamar Freire, no escrito intitulado, “Cinco equívocos sobre os índios”, destaca que, “Enfiaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. E essa mudança foi congelada. Qualquer mudança nela provoca estranhamento” (FREIRE, 2000, p. 12). A este respeito, podemos destacar as comemorações realizadas nas escolas em celebração ao dia do índio, as crianças sempre eram pintadas, sua caracterização era generalizada, como se houvesse apenas uma etnia indígena. Não só esta prática, como outras fazem com o que a imagem do indígena seja transmitida de modo uniforme. Como as ilustrações que estamos acostumados a visualizar nos LD.

---

<sup>4</sup> Lei de 27 de outubro de 1831, em que o indígena é considerado incapaz, é tutelado pelo Estado, que deve protegê-lo, garantir seu sustento e ensinar um ofício para integrá-lo a sociedade (MUNDURUKU, 2012).



## 6. HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Sabemos que é importante conhecer as práticas de escravização e o tráfico ocorrido na história do Brasil, visto que são fatos que fazem parte da história do povo negro, mas deve-se compreender que a sua história não se resume apenas a estes acontecimentos, como ressalta Albuquerque e Fraga Filho (2006, p.13), ao relatar que “a história do negro brasileiro não teve início com o tráfico de escravos. É uma história bem mais antiga, anterior à escravidão nas Américas, à vida do cativo do Brasil”. É pertinente apresentar a história da África, desmistificando a relação que muitos fazem de que o continente foi um fornecedor de mão-de-obra gratuita e dela não se aproveitaria mais nada. Deve-se conhecer as riquezas naturais, culturais, variedade linguística, entre outras facetas que fundam o continente.

Nas palavras de Santana (2011, p.61) “O Brasil não é apenas África por conta dos navios negreiros que aportaram aqui trazendo mãos livres pra se tornarem mãos escravas; é África porque fazemos parte geneticamente, de um mesmo povo, que deu origem a todos os povos”. Neste caso, a alusão refere-se a teoria de que a África é o berço da humanidade, pois, existem evidências e fatos científicos comprovando que a origem do homem deriva do continente africano<sup>5</sup>.

Em se tratando do continente africano, é importante frisar que África não é homogênea, “São muitos os povos que habitam a África, e muitas as culturas, as línguas, as formas de estruturas política, econômica, social e familiar, as etnias, os tipos de alimentação, os ritos religiosos, os pensamentos, os vestuários, etc.” (BORGES; MEDEIROS; D´ADESKY, 2009, p. 16). Por este motivo, o PCN de Pluralidade enfatiza que “O estudo do continente africano, com sua complexidade milenar, é de extrema relevância como fator de informação e de formação voltada para a valorização dos descendentes daqueles povos” (BRASIL, 1997a, p. 40). A dificuldade se apresenta quando se constata a falta de formação docente sobre essa temática. No Curso de Pedagogia se estuda história da África? E na Educação Básica, será que está sendo oferecida formação continuada para docentes em serviço sobre essa questão?

É importante aparecer o continente africano de forma positiva, para se desconstruir o que foi veiculado durante muitos anos que os africanos eram selvagens, não tinham história nem cultura. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) destacam e relacionam diversos temas que poderão ser tratados sobre o continente africano.

---

<sup>5</sup> Documentário: A origem do homem; direção: Steve Burns.

Será que as docentes estão preparadas para ampliar estes conhecimentos? O que é abordado sobre essa temática (África) nos cursos de formação docente? O Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010, p.15-16) vem trazendo o seguinte:

Art.11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, público e privado é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. § 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do país. § 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo<sup>6</sup>.

É inegável o que está posto na Lei, tanto a formação do educador engajada em preceitos étnico-raciais, quanto à disponibilidade de manuais didáticos que contemplem a temática afro-brasileira.

Com base as ideias de Borges; Medeiros e D´Adesky (2009, p. 23), podemos destacar o seguinte:

Em nosso longo processo de aprendizagem, que ocorre não apenas por meio da escola, mas também em casa, nas ruas, nos livros, no cinema, na TV, entre outros meios, quase sempre associamos diretamente a escravidão aos negros. Não é para menos. Afinal, os quase quatrocentos terríveis anos de escravatura negra deixaram profundas marcas entre nós, facilmente perceptíveis em histórias e piadas carregadas de preconceito. Esse legado é tão forte que, para nós, parece que a única escravidão da História foi a que atingiu os povos negros africanos.

A partir dos vários estereótipos relacionados ao continente africano, enfatiza-se a necessidade de reconhecer a rica diversidade deste lugar, e que o mesmo não se resume apenas a escravização, como posto na citação. O LD possibilita ao educando refletir criticamente sobre os variados aspectos positivos que formam a África. Suas riquezas, diversidade cultural e fato de ser considerada o berço da humanidade.

Apesar de sabermos que o continente africano é imenso tanto em extensão territorial quanto em diversidade cultural, muito pouco ainda se fala sobre este nos livros didáticos. Faz-se necessário problematizar e questionar por qual motivo as nações africanas sofreram e foram exploradas, tendo seus povos tratados como animais e levados a escravização.

De acordo com Chiavenato (2012, p. 76), “A população negra da África ficou estagnada de 1400 a 1900. Nesses quinhentos anos, homens, mulheres e crianças foram mortos,

---

<sup>6</sup> Lei número 12.288, de 20 de julho de 2010. Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

torturados e violentados culturalmente, para que os europeus pudessem explorar suas colônias”. Houve na África uma intensificação da exploração dos povos africanos advinda da ganância dos europeus, este fato rendeu uma verdadeira atrocidade cometida contra os negros em troca de um lucrativo rendimento aos colonizadores.

A justificativa para tamanhas atrocidades era a inferioridade racial do negro divulgada pelas teorias raciais. Ainda se verifica que a igreja apoiava a escravidão dos africanos, para ela, o ato de escravizar fomentava o perdão daqueles povos “pecadores”. Ao verificarmos por outra ótica, a escravidão representou um bom negócio para a Coroa e a Ordem de Cristo ganhava 5% de cada transação paga pela Coroa a Igreja. “Esse foi o motivo da má vontade da Igreja pra defender os escravos e a base da desmoralização da maioria do Clero” (CHIAVENATO, 2012, p. 99).

Para compreender o que seria escravo e por qual motivo este termo é por muitas vezes direcionado apenas aos povos negros, Fonseca *apud* Antunes e Nogueira demonstram que:

[...] é importante estabelecer o conceito de africano escravizado tendo a dimensão sociocultural e político-filosófica, posto que não nasceram nessa condição, mas foram submetidos, transformados e tornados escravos pelo sistema político-econômico e pela instituição sócio jurídica implantada pelos conquistadores. [...] o escravo nasce cresce e morre irremediavelmente preso à sua natureza, não há transformação social possível para ele, até seus descendentes serão tratados como escravos, filhos de uma natureza imutável, intransponível. Esta redução ao paradigma da natureza do escravo tem o sentido de manter a escravidão no imaginário social da população. Portanto, quando se afirma que na África já existia a instituição da escravidão, busca-se informar ideologicamente que o europeu não fez nada de errado, a não ser manter o africano em sua natureza. O conceito de escravizado visa estabelecer outra história: a de que um sujeito livre, proprietário do seu destino, sendo livre e dono de suas capacidades mentais e físicas, foram transformados, submetido a uma condição social imposta pela escravidão, ou seja, a de “peça”, de ser “animal de tração”, de “mercadoria” (FONSECA *apud* ANTUNES E NOGUEIRA, 2017, p. 16).

A alusão denominada acima nos mostra a tentativa de justificar a atuação dos europeus para com os africanos, demonstrando que o contexto político, econômico e ideológico os fizeram escravos e os colonizadores apenas perpetuaram o que já estava feito.

O imaginário social está permeado por estereótipos, preconceitos e representações negativas quando se pensa em África. A partir do processo de escravização, Chiavenato (2012) apresenta uma questão muito importante e que por vezes acaba sendo esquecida, relacionada ao processo brutal de desestruturação cultural no negro. Da captura e escravização na África passavam por uma travessia no atlântico em condições extremamente desumanas até a chegada e posteriormente ingresso ao trabalho escravo nas fazendas brasileiras. Estes eram separados logo quando capturados, suas aldeias eram desmontadas, perdiam o contato com seus parentes e seus costumes, eram privados até de sua linguagem, visto que, juntavam-se a negros de nações distintas. “Seus valores naufragavam, porque não tinham condições

práticas de sobrevivência em um meio hostil, onde um irmão de infortúnio era um desconhecido” (CHIAVENATO, 2012, p. 101). Como posto, depois da captura, os cativos eram separados e perdiam o total contato com seus parentes, a dificuldade de se comunicar era evidente pelo fato de existirem várias línguas e estas serem desconhecidas umas das outras.

As condições em que eram submetidos os negros ainda em terras africanas já significavam uma prova de resistência. De acordo com Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 46):

O escravo apresado no interior era obrigado a percorrer longas distâncias até alcançar os portos de embarque no litoral. Muitos não resistiam à longa caminhada, às doenças e aos maus-tratos. Nos portos eram alojados em grandes barracões ou em cercados. Ali permaneciam muitos dias e até meses à espera de que as cargas humanas dos navios fossem completadas e os cativos partissem para um mundo completamente desconhecido.

Após passar por uma tortuosa espera, os negros eram encaminhados aos navios negreiros, nas embarcações permaneciam presos a ferros até que não se avistasse mais a costa. Como posto acima, além de andar uma longa distância até a costa, os cativos ficavam presos como animais “As condições das embarcações eram precárias porque, para garantir alta rentabilidade, os capitães só zarpavam da África com número máximo de passageiros” (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p.48). Pode-se compreender que, o número de cativos era muito grande, juntava-se o maior número de negros para que o navio pudesse zarpar, este fato só piorava a situação desse povo.

Na travessia muitos africanos morriam por diversos motivos, além do desconforto, a falta de higiene, má alimentação, escassez de água e a terrível dor por estar sendo arrancado de suas terras para ser escravizado em terras distantes e desconhecidas. Mas será que os escravizados aceitaram estas condições desumanas que lhes foram impostas? Quais foram as formas de resistência desempenhadas pelos africanos escravizados ao longo dos anos de tráfico?

Tratar da temática do tráfico negreiro e em quais condições os africanos chegaram ao Brasil é de suma importância para que os educandos compreendam o quanto sofreram e foram amplamente maltratados até chegarem ao Novo Mundo e continuar uma saga de trabalho escravizado e péssimas condições de vida. De acordo com Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 39),

Os números não são precisos, mas estima-se que, entre o século XVI e meados do século XIX, mais de 11 milhões de homens, mulheres e crianças africanas foram transportadas para as Américas. Esse número não inclui os que não conseguiram sobreviver ao processo violento de captura na África e aos rigores da grande travessia atlântica.

A partir de tal pressuposto, nos indagamos. Por qual motivo estes povos foram trazidos à força para o Brasil? Quais medidas deveriam tomar para se livrar da condição de escravos? Estes e outros questionamentos por vezes permanecem sem resposta, visto que tratar um ser humano como animal, como uma mercadoria, é inaceitável, incompreensível.

Devido às más condições que enfrentavam ao longo da viagem, os africanos que sobreviviam chegavam magros e debilitados. Antes de expô-los ao comércio havia uma preparação, que se dava a partir da oferta de alimentação. “Além de alimentar os africanos, tratar de suas enfermidades e vaciná-los, os comerciantes tentavam melhorar a saúde mental deles para evitar suicídio” (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 54). O tratamento diferenciado serviria para melhorar a aparência dos negros debilitados, e conseqüentemente atrair os olhares de seus compradores.

Ao chegarem em terras brasileiras, depois de alimentados eram exibidos como “mercadoria”, os africanos eram expostos ao comércio, amarrados e nus. “Eram examinados como animais: apalpadados, dedos enfiando-se pelas bocas, procurando os dentes para adivinhar a idade ou conferir se o vendedor mentia” (CHIAVENATO, 2012, p. 105). Este processo em que os compradores verificavam a “mercadoria” era ainda mais humilhante para os escravizados, já que eles acabavam sendo reduzidos a um produto que necessitava ser apalpado para saber de sua qualidade.

Depois de jogados e trancados nas senzalas, os negros dormiam no chão em cima de folhas imundas, trabalhando de 14 a 18 horas por dia, desempenhando as mais variadas funções e recebendo castigos pelas menores faltas onde eram levados ao tronco (op. Cit.).

É inegável a grande contribuição dos negros para a construção do Brasil, os trabalhos desempenhados pelos escravizados perpassavam desde a colheita até construção das cidades, estes fatos devem ser expostos para que os educandos compreendam a grande importância que os negros tiveram no processo histórico de construção deste país.

As mãos escravas extraíram ouro e diamantes das minas, plantavam e colhiam cana, café, cacau, algodão e outros produtos tropicais de exportação. Os escravos também trabalhavam na agricultura de subsistência, criação de gado, na produção de charque, nos ofícios manuais e nos serviços domésticos. Nas cidades, eram eles que se encarregavam do transporte de objetos e pessoas e constituíam a mão-de-obra mais numerosa empregada na construção de casas, pontes, fábricas, estradas e diversos serviços urbanos (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 65).

Como exposto, os negros escravizados atuavam em diversos trabalhos, percebe-se que estes eram em sua totalidade serviços que exigiam um maior esforço físico e por conseguinte um maior desgaste.

Para Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 75), “as condições de trabalho nas minas eram extremamente desgastantes, o escravo garimpeiro ficava muito tempo com parte do corpo mergulhada na água dos rios e córregos” o escravo também era vigiado a todo instante, para que não ocultasse ouro ou diamante durante o peneiramento.

Apesar da vida difícil e imposição ao trabalho escravo, identificamos que os escravizados protagonizavam revoltas, fugas para os quilombos, resistência individual e coletivas, continuar com suas tradições, dentre outros meios possíveis configuravam-se como formas de resistir ao cativeiro. Os africanos de uma mesma aldeia eram separados para evitar motim, mesmo assim, conseguiam fugir, por vezes sozinhos ou em grupos para se abrigar e ter a tão sonhada liberdade nos lugares chamados de quilombos. Assim sendo, o PCN de Pluralidade destaca que “uma das formas de resistência refere-se ao fato de que cada grupo encontrou maneiras de preservar sua identidade cultural, ainda que às vezes de forma clandestina e precária” (BRASIL, 1997a, p. 39).

Ressaltamos outras formas de revoltas e resistências desempenhadas pelos afrodescendentes, a este respeito Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 141), dizem o seguinte:

Mas não só de quilombos foi a resistência escrava no Brasil. É muito importante dizer que na vida cotidiana os escravos estabeleceram maneiras miúdas de resistir tecidas na rotina no trabalho. Vale repetir que o escravo descontente podia formar quilombos e promover revoltas, mas também podia sabotar a produção do senhor, fingir estar doente para diminuir sua jornada de trabalho, envenenar as pessoas da casa-grande, desobedecer sistematicamente e até negociar sua venda para outro senhor que mais lhe agradasse. De todo maneira, o que estava em jogo era continuar autor de sua própria história, apesar da escravidão.

Os quilombos são o maior símbolo de resistência negra no Brasil colônia e império, foram diversos em todo território nacional, mas não foi à única forma, como vimos acima. É preciso falar sobre esse negro que luta contra escravização, exploração, que reivindica liberdade, dignidade e cidadania.

Com relação às ocupações dos escravizados, Albuquerque e Fraga Filho (2006, p.83) dizem o seguinte: “além dos carregadores, havia os pedreiros, pintores, carpinteiros, estivadores, barbeiros, alfaiates, ferreiros, costureiros, bordadeiras, parteiras, enfermeiras e uma infinidade de outras profissionais especializados, sem os quais as cidades não funcionariam”. Nota-se que as funções citadas anteriormente são em sua maioria inferiorizadas pela sociedade. Gomes (2008, p.141), destaca que “(...) expostas a situações

indignas de vida, pertencentes às camadas mais baixas da população, expostas ao desemprego, ‘bicos’, aos empregos mal remunerados, empregos que exigem atividade braçal, esforço físico”. Essas condições de vida e de trabalho precisam ser problematizadas e destacadas as formas de resistência e luta da população negra. Será que os/as docentes conhecem essas formas de resistência?

Apesar de todo trabalho imposto pelos europeus aos indígenas e africanos, estes povos não aceitaram tão facilmente esta imposição. Este fato geralmente é encoberto no LD, mostrando estes povos pacíficos. Os indígenas e negros resistiram de várias formas e foram à luta por seus direitos.

Com relação à Lei Áurea, de acordo com Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 196), “No dia 13 de maio mais de 90 por cento dos escravos brasileiros já haviam conseguido a liberdade por meio de alforrias e das fugas”. Podemos destacar também, que a Lei Áurea só diz que o negro está livre, partido disso, nos questionamos: o que aconteceu com o negro após sua libertação ser instituída por lei? Como o negro fez para se inserir no mercado de trabalho? Onde o negro foi morar, já que sua vida toda foi servindo a um senhor e dormindo em uma senzala? Por qual motivo a lei que liberta os escravos não assegura nenhum direito à moradia, educação, saúde e dignidade?

Chagas (s.d, p. 174) destaca que “A resistência fizera parte do cotidiano dos escravos desde o momento que eles foram submetidos a essa condição” para tanto, depois de tantas lutas e revoltas, os negros conquistaram a abolição. Mesmo assim, ainda apresenta-se muito superficialmente a questão da resistência, é como se os negros ex-escravos tivessem desaparecido depois da abolição.

Depois de 130 anos de abolição da escravatura, os negros ainda lutam por direitos e cidadania. O Movimento Negro organizado ao longo do século XX desenvolveu diversas ações de cunho cultural, político e assistencial para atender as populações negras. O próprio povo negro através da sua religiosidade, seja nas irmandades, ou nos terreiros desenvolvem ações de resistência através do sincretismo religioso e das festas populares.

De acordo com Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 290), a formação do Movimento Negro “contestava a ideia de que se vivia uma democracia racial brasileira, ideia que os militares adotaram na década de 1970”. Os mesmos autores destacam que para a maioria da esquerda brasileira, as desigualdades eram decorrentes da exploração da classe dominante no sistema capitalista.

A identidade negra no Brasil é “definida pela cor da pele e outros traços físicos, sobretudo textura do cabelo. É por isso que um pardo claro pode “se passar” por branco,

especialmente, se tem dinheiro, educação, prestígio político” (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 290). Esta concepção anteriormente citada evidencia boa parte do caráter do Movimento Negro, visto que, partiu-se da aceitação do sujeito enquanto negro, ressignificou-se o conceito de ser negro e buscou-se dar um sentido político a luta contra o racismo.

Figuras importantes como Zumbi dos Palmares e Luiz Gama fizeram parte de acontecimentos históricos intimamente relacionados a resistência dos negros, sendo deste modo, capazes de fazer com que a comunidade negra se reconhecesse como tal e transformassem fatos vistos por muitos como negativos em algo positivo. Por este motivo, é importante aparecer nos LD os negros em situações positivadas, como heróis negros que lutaram bravamente para preservar seus costumes, crenças, valores, características, bem como a exaltação da beleza negra.

A principal estratégia das organizações negras durante as manifestação públicas, atividades acadêmicas e solenidades do centenário foi enaltecer a cultura negra, definida como a continuidade de tradições africanas e símbolo da resistência, além de denunciar a desigualdade social e econômica (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 297).

Como visto, durante muito tempo o processo de resistência desempenhada pelos negros deu origem ao Movimento Negro. Este obteve uma importante conquista com a promulgação da Lei 10.639/2003, a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino de história da África e dos afrodescendentes nos currículos nacionais.

A Lei 10.639/03 apresenta-se com a finalidade de reconhecer e a valorizar as chamadas culturas negadas, assim, levando em consideração não só o discurso dos dominantes, mas agora considerando o discurso dos excluídos. A referida Lei determina não só a reprodução de conteúdo referente à África, mas, se configura igualmente como um passo dado e uma vitória alcançada por aqueles que lutam incansavelmente por reconhecimento. Deste modo, as instituições de ensino ao incluir em seu currículo a história dos negros, promovendo a valorização de um povo que faz parte do Brasil, contribui sobremaneira para uma educação democrática, voltada para a igualdade de pessoas, sem distinção de cor, classe ou etnia.

O Estatuto da Igualdade Racial apresenta-se como um grande marco do Movimento Negro, visto que, se concretiza em avanços com relação a luta dos povos negros por seus direitos e reconhecimento igualitário, assim, visando de forma democrática “compensar” a classe oprimida no Brasil, busca por meio da Lei fortalecer o direito a igualdade de oportunidades dispostas aos negros na sociedade brasileira. Ao instituir uma série de políticas de controle dentro da sociedade brasileira acerca dos espaços e garantias para os negros.



## 7. ANÁLISE DA COLEÇÃO APRENDER JUNTOS

A coleção de LD analisada neste trabalho tem como título: **Aprender Juntos**, os livros datam do ano de 2014. A editora responsável por sua organização é: Edições SM e as autoras são Raquel dos Santos Funari e Mônica Lungov.

A referida coleção que está disponível em formato PDF na internet, compreende-se ao manual do professor, em seguida serão apresentadas as capas dos livros do 2º ao 5º ano:

Figura 1: Capa dos livros da coleção Aprender Juntos



Fonte: (FUNARI, LUNGOV, 2014)

É digno de nota a figura presente na capa do livro do 2º ano, a qual apresenta os sujeitos como constituintes da história por meio de uma ilustração de um ônibus escolar

cheio de alunos. Na capa do 3º ano verificamos uma galinha-d'angola feita artesanalmente, esta também direciona-se aos sujeitos, como produtores de cultura. Já no 4º ano, a imagem é voltada para a temática das grandes navegações e o olhar eurocêntrico se sobressai. Na capa do 5º ano aparece um rádio antigo, qual o intuito de aparecer tal artefato na capa do livro? Talvez o destaque para o avanço tecnológico que marca o século XX.

Nestes LD também é possível verificar logo de início a formação das autoras a primeira descrição diz o seguinte: Raquel dos Santos Funari é Licenciada em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte. Mestre e doutora em História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisadora-colaboradora do departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp. E Mônica Lungov Bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP). Consultora pedagógica e professora de História no Ensino Fundamental e Médio. Professora de História e supervisora da área no Ensino Fundamental e Médio. Com isso, percebemos que as autoras supracitadas possuem formação e prática na área a qual o livro é destinado, o ensino de história.

A coleção está organizada por unidade temática, sendo as do 2º ano as seguintes: A história; A família; A escola; Ruas e bairro, cada unidade possui três capítulos. No livro do 3º ano, temos: As primeiras cidades brasileiras; Cidades do Brasil: ontem e hoje; Os brasileiros: quem são? Os brasileiros: como são? No livro do 4º ano: A chegada ao novo mundo; O trabalho escravo na colônia; O trabalho livre na colônia, O fim da escravidão. E finalmente, no livro do 5º ano: Independência do Brasil; O Brasil imperial, O Brasil republicano I, O Brasil republicano II.

É válido salientar que os conteúdos apresentados na referida coleção se constituem de maneira cronológica. Desde o livro do 2º ano que inicia com a temática da família e vai se ampliando ao longo dos novos conteúdos presentes. Também encontraram-se textos atuais, exercícios que problematizam a temática estudada, atividades de revisão ao final das unidades e indicação de leituras complementares.

Na sociedade contemporânea, verificamos que o LD foi concebido a partir de uma perspectiva da História que exalta o colonizador, marginalizando desta forma, os povos negros e indígenas, culminando em diversas práticas de discriminação, exclusão e racismo (SILVA, 2012; DOROTÉIO, 2015). Ao analisar algumas imagens da coleção **Aprender juntos**, percebemos alguns avanços em relação à valorização da diversidade e etnicidade, porém, estes não são suficientes para provocar uma retomada de consciência nos sujeitos, no que diz respeito à importância e valorização dessas culturas/povos.

A partir das análises realizadas na coleção supracitada, percebemos imagens e textos fazendo menção aos povos indígenas e negros. Verificamos algumas lacunas no que se refere à aparição destes povos como protagonistas da história. A imagem do negro ainda aparece em minoria, apesar disso, nota-se que este já aparece mesmo que timidamente em situações positivadas. Já a representatividade indígena, ainda continua carregada de passividade e, os processos de lutas para conseguir conservar sua cultura e a luta por terra e direitos não é evidenciada no decorrer dos conteúdos analisados.

Para o processo de análise, elencamos sete categorias que serão detalhadas em posteriormente nos seguintes tópicos: Diversidade; Escravização e Invisibilidade Indígena; África e Tráfico; Escravização e Resistência Negra.

### 7.1. DIVERSIDADE

A partir de leituras e posteriormente análise, verificou-se na coleção **Aprender Juntos** a presença de aspectos relacionados à diversidade cultural dos povos indígenas e negros. A formação destes povos merece destaque por suas variadas formas de organização. Dessa maneira, em se tratando da diversidade de povos indígenas e africanos, os livros expõem com clareza a existência de diversos povos, línguas e formas de organização.

Logo no livro do 2º ano é apresentada a imagem de mãe e filho da etnia (Enawenê-nawê), a mesma remete-nos a compreensão de que estes fazem parte da história, visto que, há um texto que reforça a evidencia dos povos indígenas constituintes da história do Brasil.

**Figura 2:** Mãe e filho indígenas

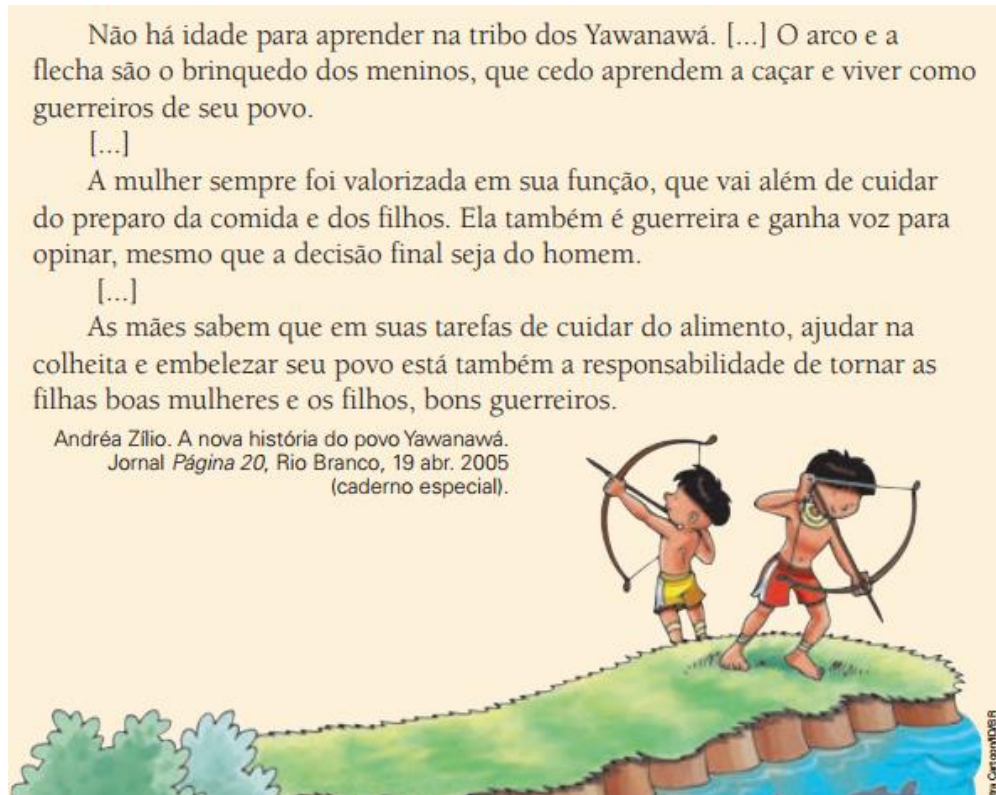


Fonte: (FUNARI, LUNGOV, 2014a, p. 13)

Ainda no livro do 2º ano na página 48, destacamos um texto acompanhado de uma ilustração com objetivo de trabalhar as diferenças e costumes entre as famílias e o escrito enfatiza os principais costumes das famílias indígenas. É importante apresentar

os indígenas de modo que se reconheça sua diversidade para que os educandos compreendam que indígena não é homogêneo, o mesmo encontra maneiras de preservar sua cultura e seus costumes. A organização familiar também pode variar, cada membro da família tem sua atividade delimitada e as cumprem sempre com respeito. Vejamos o texto a seguir:

**Figura 3:** Texto relatando os costumes Yawanawá



Fonte: (FUNARI, LUNGOV, 2014a, p. 48)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade (BRASIL, 1997a) ratificam a necessidade de se tratar da questão indígena como um assunto capaz de fazer com que se compreenda que não existe apenas um povo, e sim vários povos, com diversas culturas, costumes e crenças.

Esta coleção apresenta no livro do 3º ano um capítulo intitulado: “Diversidade Cultural”, que trata de questões relacionadas aos povos indígenas, portugueses e africanos. Ainda neste livro destacamos na abertura da unidade “Os brasileiros: quem são?” a ilustração de pessoas assistindo um espetáculo no circo. Esta imagem é interessante por apresentar pessoas de variadas origens, sendo elas, crianças, adultos e adolescentes, negros, indígenas e asiáticos. Neste caso, é válido salientar um avanço positivo ao aparecer também uma criança cadeirante dando ênfase à inclusão, segue a imagem:



**Figura 4:** Plateia de um circo

Fonte: (FUNARI, LUNGOV, 2014b, p. 68)

O capítulo 1 da unidade citada anteriormente é denominado de “Povos indígenas”. Neste capítulo é apresentado este povo através de textos e ilustrações, também é possível identificar mais textos falando sobre os costumes dos povos indígenas, onde eles vivem, como se alimentam, o processo de transição da vida de criança para vida adulta. A imagem a seguir representa um pouco da diversidade apresentada no livro.

**Figura 5:** Texto e ilustração da diversidade indígena

**Chegança**

Sou Pataxó,  
sou Xavante e Cariri,  
Ianomâmi, sou Tupi  
Guarani, sou Carajá.  
Sou Pancararu,  
Carijó, Tupinajé,  
Potiguar, sou Caeté,  
Fulni-ô, Tupinambá.

Depois que os mares dividiram  
os continentes  
quis ver terras diferentes.  
Eu pensei: “vou procurar  
um mundo novo,  
lá depois do horizonte [...]”

Antonio Nóbrega e Wilson Freire. Chegança. Intérprete: Antonio Nóbrega.  
Em: *Madeira que cupim não rói*. São Paulo: Eldorado, 1997. 1 CD. Faixa 10.

Fonte: (FUNARI, LUNGOV, 2014b, p. 70)

As autoras Funari e Lungov (2014) destacam que são variadas as culturas dos diversos povos indígenas, como as habitações, as pinturas corporais, mesmo que, algumas práticas sejam semelhantes, como a caça, a pesca e tudo que é coletado entre eles é compartilhado. Alguns indígenas que foram morar na cidade se diferenciaram das práticas da aldeia, porém,

buscam preservar os laços familiares e suas tradições. O texto a seguir apresenta estas ideias mais detalhadamente.

Os povos indígenas têm culturas variadas. O povo Panará, por exemplo, constrói as moradias da aldeia dispostas em círculo. Já os Marubo vivem todos em uma única grande habitação. As pinturas do corpo também são diferentes e têm sentidos diversos entre os povos indígenas. E cada povo tem padrões de pintura próprios, de acordo com seu modo de ser. Algumas práticas são comuns a diferentes povos. Por exemplo, para os indígenas, a terra e as roças pertencem a todos. O que conseguem com a caça, com a pesca ou com a coleta é dividido entre todos. Muitos indígenas que moram nas cidades vivem de modo bastante semelhante ao dos não índios. Mesmo assim continuam sendo indígenas: sentem que pertencem ao seu povo e procuram preservar suas tradições. Eles estão sempre querendo saber notícias de sua terra indígena e vão visitá-la sempre que podem (FUNARI; LUNGOV, 2014b. p. 73).

Como visto, a coleção **Aprender Juntos** já apresenta alguns aspectos direcionados a diversidade, mesmo assim, faz-se necessário indagar como seria possível trabalhar mais intensamente a temática diversidade nos anos iniciais de escolarização? Outro questionamento que se faz necessário contemplar neste trabalho, diz respeito ao fato de como as influências desses povos para a cultura brasileira pode ser trabalhada de modo que valorize e mostre o protagonismo dos povos indígenas e negros?

Ao direcionarmos nosso olhar para a temática negra, verificamos que a coleção **Aprender juntos** dispõe de imagens do negro sendo apresentado em situações positivadas, a exemplo disso, destacamos na página 37 do livro do 2º ano onde aparece a fotografia de uma família negra com pai, mãe e duas crianças, estes estão com um semblante feliz. A mulher tem o cabelo cacheado, assim como a filha, mostrando a aceitação do cabelo crespo. Esta fotografia permite-nos verificar que o negro não é apresentado na condição de subalterno como estamos acostumados a visualizar no LD.

**Figura 6:** Família negra



Fonte: (FUNARI, LUNGOV, 2014a, p.37)

Na página 72 do mesmo livro, destacamos um texto intitulado “Diversos povos”, este texto refere-se aos diversos povos que habitavam o território brasileiro. Os mesmos falavam

línguas diferentes e tinham tradições e costumes variados, porém, estas diferenças não foram compreendidas e respeitadas (FUNARI, LUNGOV, 2014a). Neste caso, percebemos as semelhanças existente entre os povos indígenas e africanos, assim como os indígenas, os povos africanos também foram escravizados e incompreendidos, separados de seus pares e obrigados a trabalhar em terras distantes, sem ter sua cultura respeitada.

Um fator positivo identificado nesta coleção refere-se aos cabelos cacheados, visto que, no decorrer de nossas observações foram algo recorrente nas imagens da coleção. Encontramos diversas ilustrações de crianças, mulheres e homens exibindo seus cabelos cacheados. Podemos dizer que este fato é um avanço no quesito aceitação? Esse fato faz com que as crianças ao observar estas imagens e reconhecer os cabelos cacheados como características afrodescendentes, aprendam, desde cedo, a valorizar e respeitar esta diferença? Será que essas imagens influenciam a construção da identidade destas crianças?

No livro do 3º ano na página 89 é apresentado um texto sobre alguns aspectos culturais dos povos africanos, dentre eles, algumas práticas religiosas, crenças, maneiras de realizar rituais que variavam de povo para povo.

Diversos povos africanos realizavam comércio entre si. Isso possibilitava o relacionamento entre povos próximos e povos distantes. Nesse contato, eles também trocavam ideias e costumes. Em cada povo, eram os mais velhos que passavam conhecimentos e tradições para os mais jovens. Havia crenças (como acreditar em vários deuses e não em apenas um) e práticas religiosas comuns a diversos povos. Consultar ancestrais, por meio de rituais, é um exemplo. Esses rituais eram realizados por sacerdotes, adivinhos e pessoas encarregadas de curar doenças. Mas as crenças e as maneiras de realizar os rituais variavam de povo para povo. (FUNARI, LUNGOV, 2014b, P. 89)

Para concretizar o entendimento das crianças, destaca-se uma ilustração referente a uma máscara africana, a mesma reforça a ideia de que haviam vários povos na África e este artefato é uma expressão artística cultural

**Figura 7:** Máscara do povo Pende da República Democrática do Congo

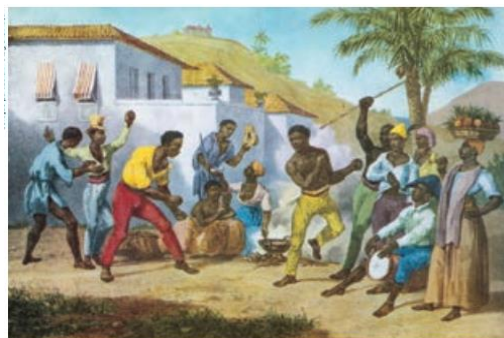


Fonte: (FUNARI, LUNGOV, 2014b, p. 69)

No livro do 3º ano na página 117 tem um texto falando sobre diversidade das festas populares, estas são fruto da mistura de culturas portuguesa, indígena, e africana. Para intensificar esta informação o livro apresenta gravuras de pessoas praticando a capoeira, considerada atualmente um esporte brasileiro, “criada pelos africanos escravizados trazidos para o Brasil, a capoeira tem influência de danças, ritmos e músicas dos povos da África” (FUNARI, LUNGOV, 2014b, p. 116).

Como visto, a capoeira é um aspecto relevante da cultura afro-brasileira e outra influência da cultura africana é a congada, festa que faz referência ao rei do Congo e possui influência de outras matrizes culturais e é típica no Brasil. Seguem as duas imagens presente no LD:

**Figura 8:** Roda de capoeira



Fonte: (FUNARI, LUNGOV, 2014b, p. 168)



**Figura 9: Congada**

Fonte: (FUNARI, LUNGOV, 2014b, p. 117)

A diversidade se mostra mais explícita nos LD, se comparados a coleções mais antigas, mesmo assim, a imagem do negro ainda é inferior ao número de brancos, isso acontece mesmo sabendo que segundo pesquisas do IBGE, o negro representa a maioria da população brasileira. Apesar deste ainda não aparecer em maioria, verificamos um verdadeiro avanço, visto que, já são apresentados em outros âmbitos que geralmente eram ocupados por pessoas brancas.

Verificamos mulheres negras ocupando lugar de destaque, atuando como professora, crianças na sala de aula sentadas nas primeiras carteiras em situações de destaques. A visão do negro sempre subalterno e inferiorizada não é tão constante como visto em análises anteriores sobre esta temática.

## 7.2. ESCRAVIZAÇÃO, RESISTÊNCIA E INVISIBILIDADE INDÍGENA

Foi possível destacar na coleção **Aprender Juntos** textos e imagens abordando a temática escravização indígena. Sabemos que os povos indígenas foram explorados pelos portugueses desde o início da colonização europeia, obrigados a cortar a madeira do pau-brasil e carregar até os navios na costa litorânea. Os nativos representam a primeira mão de obra escravista em terras brasileiras. Mas como ocorreu este processo de escravização? Como teria sido os primeiros contatos entre as várias nações indígenas presentes no Brasil com os colonizadores?

Conforme dito, destacamos no livro do 3º ano um texto referindo-se a tempos pacíficos. De acordo com Funari e Lungov (2014, p. 82), “Muitos indígenas trabalhavam para os portugueses retirando da mata as árvores que seriam vendidas na Europa. Os indígenas também ajudavam a carregá-las para os navios.” Percebemos que tanto o texto quanto as

imagens transmitem uma ideia de índios pacíficos. Será que os indígenas agiram de maneira pacífica diante do trabalho imposto? A ilustração a seguir exemplifica o modo de trabalho escravo desempenhado pelos indígenas:

**Figura 10:** Extração do pau-brasil



Fonte: (FUNARI, LUNGOV, 2014b, p. 81)

A imagem de indígenas cortando e carregando madeira é recorrente e no livro do 4º ano encontramos com mais frequência. Destaca-se na página 20 do mesmo livro um texto falando sobre o escambo. Para extrair o pau-brasil, os portugueses utilizaram o trabalho dos indígenas em troca de mercadorias, os portugueses entregavam aos indígenas, machados, foices, espelhos entre outros objetos que atraia a curiosidade dos indígenas (FUNARI; LUNGOV, 2014).

Na imagem “No mapa *Terra Brasílias*, de 1519, Lopo Homem e Pedro Rangel representaram a extração do pau-brasil, nesta pintura é possível identificar a presença de indígenas cortando a madeira. A localização deles faz referência ao mapa do Brasil em especial a região nordeste, na ilustração também aparece alguns indígenas com vestimentas coloridas, penas e cocás. Estes se apresentam como se estivessem liderando os indígenas que aparecem sem roupas cortando a madeira.

**Figura 11:** Terra Brasília



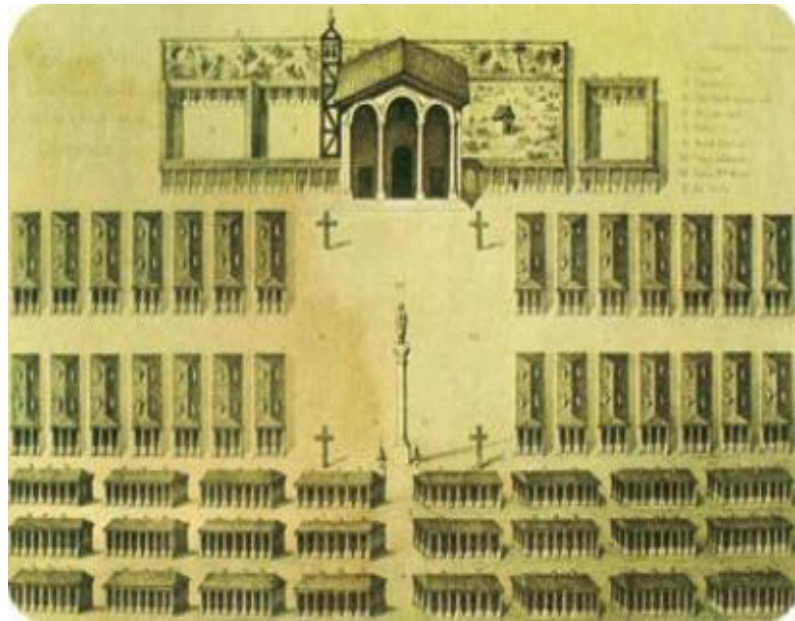
Fonte: (FUNARI, LUNGOV, 2014c, p. 25)

A representatividade dos povos indígenas é por vezes estereotipada, apresentados como selvagens, cortando lenha, seminus, aparece de maneira explícita, porém não são expostos detalhes a respeito de como esse processo aconteceu, nem elementos referente a resistência.

Outro traço importante da história é apresentado no livro do 4º ano, na página 89 tem um texto falando tanto dos jesuítas quanto dos bandeirantes, e como estes grupos se apropriaram da vida dos indígenas. A instalação de missões com intuito de catequisar os nativos, a escravização destes nativos pelos bandeirantes, que além de utilizar a força de trabalho dos índios, também usavam como “bucha de canhão” para adentrar no interior dos territórios. Os jesuítas e bandeiras por meio de suas atividades eram tidos como pessoas importantes, pois contribuía para expansão do país (FUNARI; LUNGOV, 2014).

Da página 90 destacamos uma ilustração de uma planta da missão jesuíta. De acordo com Funari e Lungov (2014) o objetivo do jesuíta seria converter os indígenas ao catolicismo e orientar o trabalho deles no cultivo das terras.

**Figura 12:** Planta de uma missão Jesuíta



Fonte: (FUNARI, LUNGOV, 2014c, p. 90)

Nota-se que a igreja seria o centro das missões e o símbolo da cruz prevalece, os indígenas deveriam seguir e acreditar em uma nova religião. É possível inferir que aceitar os ensinamentos dos padres significava abandonar todos os seus costumes e crenças.

É presente também a informação referente às drogas do sertão, isto significava mais um tipo de exploração pelos indígenas, eles colhiam as plantas a serem vendidas para os europeus pelos jesuítas (FUNARI; LUNGOV, 2014).

É preciso problematizar os textos dispostos nos livros em sala de aula. O português que se apropria das terras indígenas, o uso “produtivo” e “lucrativo” das terras, a escravização e resistência dos indígenas e negros e, por fim, o enriquecimento do colonizador. Será que os/as professores/as estão preparados para esse tipo de discussão em sala de aula? Será que os cursos de Pedagogia estão formando professores/as para esse debate crítico da história do Brasil?

Com base nos questionamentos feitos anteriormente, é possível identificar no Art. 13 do Estatuto da Igualdade Racial o seguinte<sup>7</sup>:

Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a: I - resguardar os princípios da ética em pesquisa e apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação que desenvolvam temáticas de interesse da população negra; II - incorporar nas matrizes curriculares

<sup>7</sup> Ver Estatuto da Igualdade racial.

dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira;

É inegável o que está previsto por Lei, ou seja, é atribuído as instituições formadoras de professores a responsabilidade/dever de contribuir para o aprimoramento no que se refere os conteúdos voltados a questões da pluralidade étnico-racial. Mesmo assim, ainda encontra-se profissionais despreparados para ministrar o referido tema e conduzir da maneira mais apropriada, valorizando e identificando o lugar do indígena, negro e escravizado perante a exploração indevida desenvolvida pelo colonizador.

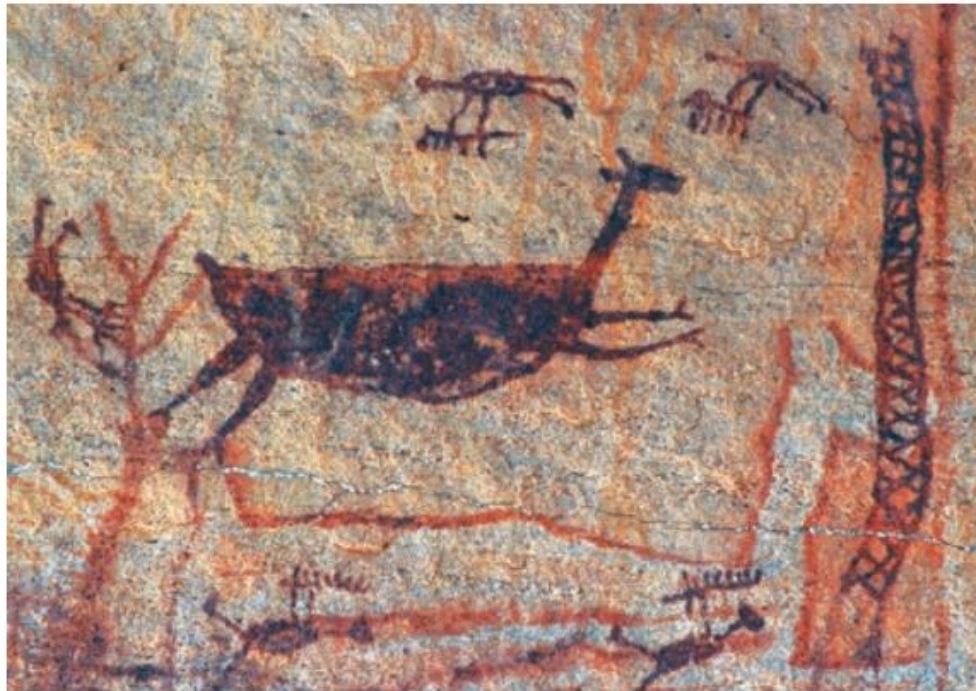
Para os indígenas conquistarem o direito à terra, houve uma trajetória de luta, por qual motivo não identificamos no LD menções sobre estas lutas? Quais providências o Estado brasileiro tomou para tratar da questão indígena por terra e preservação da cultura destes povos? Como exposto no tópico deste trabalho que fala sobre os povos indígenas, os povos nativos foram incompreendidos e desrespeitados, suas crenças negadas, obrigados a descreditar de suas religiões, submetidos a trabalho escravo e tidos como incapazes, por isso foram tutelados pelo Estado brasileiro. Lutas, fugas, revoltas, pouco se fala sobre os processos de resistência. Tantas medidas advindas do governo e da sede de dinheiro dos colonizadores resultou em um dos maiores genocídios da história da humanidade.

A categoria Invisibilidade Indígena no LD, é vista a partir da representação da imagem do indígena como um sujeito pacífico, tanto no período de colonização com a escravização como até os dias atuais. Parece que existe uma aceitação do indígena à condição de escravo, não se apresenta o movimento indígena lutando por seus direitos, poucos livros relatam episódios isolados. Assim, verificamos que as lutas não são evidenciadas, e que os indígenas não são apresentados como protagonistas de sua própria história.

No livro do 2º ano é apresentado um texto e uma imagem sobre as pinturas rupestres. Ao nos questionarmos por qual motivo a história dos indígenas antes da colonização não é contada e pouco se sabe sobre ela, logo nos vem a dúvida quem eram estes homens das cavernas? Não seriam eles indígenas também.



**Figura 13:** Pintura rupestre



Pintura rupestre de cena de caça, no Parque Nacional da Serra da Capivara, Piauí. Foto de 2000.

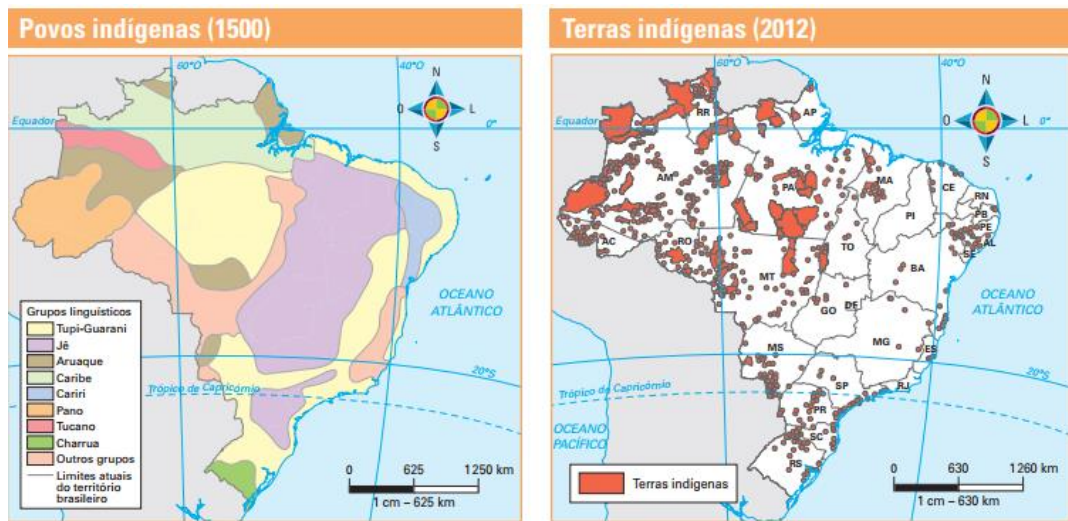
Fonte: (FUNARI, LUNGOV, 2014a, p. 66)

Na descrição que acompanha a imagem acima aparece um texto referindo-se aos povos que viviam nas cavernas e por não possuírem o domínio da escrita ainda, deixavam estas ilustrações nas pedras. Nota-se que a imagem acima é do Parque da Capivara no Piauí. Se o educador tiver uma concepção crítica de que estas pinturas foram feitas por povos indígenas que viviam em territórios brasileiros o educando compreenderá que a história dos povos indígenas não começou no dia da chegada dos portugueses, existe uma história anterior que precisa ser conhecida e compartilhada.

No livro do 3º ano, na página 71 apresenta um texto com a informação referente ao número de povos indígenas que habitam o território brasileiro antes da chegada dos europeus e uma indagação com relação ao que houve com os 5 milhões de índios que habitavam o território brasileiro há 500 anos atrás, assim, verificamos que tal indagação leva os educandos a refletirem sobre as questões relacionadas aos povos indígenas.

Concomitante ao que foi dito anteriormente, destacamos um texto fazendo alusão à constituição brasileira, a qual diz que os povos indígenas possuem direito sobre as terras e de usar os recursos naturais. Em seguida a imagem:

**Figura 14:** Mapa do Brasil



Fonte: (FUNARI, LUNGOV, 2014b, p. 71)

As terras indígenas são demarcadas pelo governo e devem ser protegidas por Lei. A imagem dos dois mapas exemplifica esta temática, como visto, o primeiro representa os povos indígenas no ano de 1500 e o segundo é a demarcação das terras indígenas do ano de 2012. Na atividade referente a análise destes mapas, aparece uma pergunta direcionada ao que aconteceu com os povos indígenas e com suas terras após o período de colonização europeia no Brasil. É pertinente aparecer este questionamento e o direcionamento que o professor dará a partir das respostas dos alunos, propiciando sempre uma reflexão crítica sobre a temática.

O que aparece sobre os povos indígenas no livro do 5º ano da coleção **Aprender Juntos** ainda é muito pouco, a não ser um texto na página 130 fazendo referência à constituição e o que ela assegurou aos indígenas. “A constituição de 1988 assegurou aos povos indígenas o direito de viver de acordo com sua cultura, ou seja, o direito de preservar e transmitir seus costumes, crenças, línguas e tradições” (FUNARI, LUNGOV, 2014d, p. 130).

Como visto, a valorização do conhecimento de cada povo foi garantida pela constituição, esta assegurou aos povos indígenas o direito a posse de terra que tradicionalmente ocupam. É relatado no texto que os povos indígenas continuam enfrentando dificuldades, por conta dos garimpeiros, madeireiros e outros grupos que buscam continuar explorando os recursos naturais existentes nas terras (FUNARI, LUNGOV, 2014d). Para complementar as informações, o livro apresenta uma imagem de líderes indígenas de vários povos que protestam contra a proposta de lei que muda as regras de demarcação dos territórios indígenas.

**Figura 15:** Indígenas

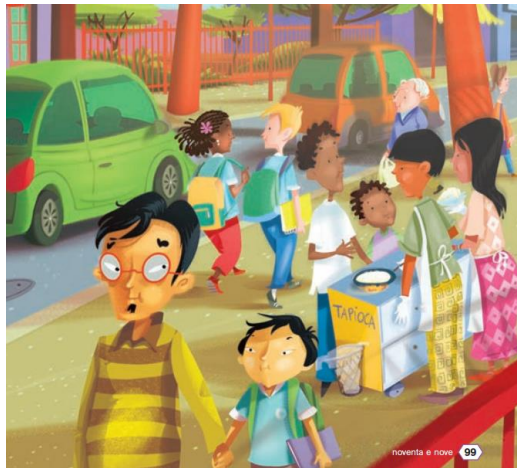


Fonte: (FUNARI, LUNGOV, 2014d, p. 130)

Para que os indígenas conquistassem os direitos assegurados pela Constituição, com certeza eles já vinham lutando anteriormente, a este respeito, nos questionamos. Onde está o movimento indígena, porque o LD não mostra esse movimento que se organizou e lutou para resultar na conquista na Constituição de 1988?

É possível destacar no livro do 3º ano a imagem de um casal indígena vendendo tapioca no centro urbano de uma cidade. Estes, se adaptaram ao ritmo civilizatório, mas mesmo assim ainda se observa vestígios de sua cultura, visto que, a tapioca é genuinamente indígena.

**Figura 16:** Cena cotidiana de uma rua



Fonte: (FUNARI, LUNGOV, 2014b, p. 99)

Com base na descrição da imagem anterior, percebemos que sem perder suas raízes, os povos indígenas encontraram formas de resistir a toda atrocidade sofrida desde a colonização e aparecem em outros ambientes modificando lentamente a imagem já interiorizada de





A imagem acima vem acompanhada por um texto dizendo o quanto a África é enorme em extensão territorial e quão grande é a diversidade de povos existentes neste continente.

A África é um grande continente com muitos povos, distribuídos por mais de cinquenta países. Há cerca de quinhentos anos não havia países como os de hoje. Mas já eram diversos povos. Cada povo tinha sua própria língua, seu modo de viver, suas tradições. Alguns estavam organizados em pequenas aldeias e viviam da caça, da coleta ou de suas plantações. Outros formavam grandes reinos (FUNARI, LUNGOV, 2014b, p. 87).

Infere-se que as informações apresentadas na citação anterior são importantes e relevantes estarem contidas no LD e representam um avanço, pois, na medida que se apresenta a África numa perspectiva positiva, mostrar que sua constituição se dava por grandes reinos, é direcionar o olhar para os fatos que vão contra o conhecimento disseminado ao longo dos anos, a ideia de que África é lugar de escravo e pobreza.

Ainda no livro do 3º ano na página 90, aparece um texto falando sobre o comércio de escravizados africanos, é relatado como acontecia a comercialização no continente africano, em que homens, mulheres e crianças eram aprisionados e os mercadores portugueses trocavam por armas, pólvora, fumo e aguardente (FUNARI, LUNGOV, 2014b).

Destacamos uma imagem na página 86, a qual apresenta mulheres africanas preparando bebida na região do rio Tugela, na atual África do Sul.

**Figura 18:** Africanas preparando bebidas



Fonte: (FUNARI, LUNGOV, 2014b, p. 86)

Vale salientar a abordagem na atividade relacionada a esta temática, a mesma é constituída de questionamentos com relação ao que os alunos sabem sobre a África e qual é a relação mais frequente que estes fazem quando escutam algo sobre a África. É perceptível que este questionamento leva os alunos a fazerem sempre menção aos escravos.

Mas a África não se resume apenas a escravos e pobreza, é na verdade um continente imenso em extensão territorial, fauna e flora, composto por diversas etnias, reinos e sem falar no seu conhecimento medicinal, agrícola e seu manejo com ferro. Como abordado mais acima neste escrito, tratar do continente africano é muito importante para que se reconheça o quanto os povos deste lugar sofreram atrocidades por justificativas incompreensíveis. Tratados como inferiores e expostos as piores condições foram escravizados.

São apresentados textos que remetem-se aos conhecimentos dos africanos escravizados, estes herdaram noções e práticas da produção metalúrgica, comércio, artesanato e produtores de objetos de cerâmica. No Brasil eles foram obrigados a trabalhar nos engenhos de açúcar na mineração e no cafezal.

É preciso que estes pontos positivos citados acima sejam apresentados aos alunos de modo que desperte nos educandos o interesse e respeito direcionado ao continente africano e seus povos, visto que, o conhecimento é fator importantíssimo para formação e valorização dos descendentes.

Chagas (s.d, p.175) ressalta que, “Geralmente, os livros didáticos de História apontam África como o local de onde os escravos vieram e, por extensão, a naturalizam como terra de escravo, o que faz com que, no imaginário dos estudantes esta imagem seja recorrente”. Após analisar criticamente os aspectos direcionados a conteúdos da África, é possível inferir o avanço direcionado a este conteúdo, visto que, aos poucos a diversidade dos povos africanos é mostrada a partir de aspectos culturais, como visto no decorrer deste escrito.

Na categoria tráfico, esta questão vem sendo apresentada de maneira pontual, verificou-se que o no livro do 3º ano, as autoras Funari e Lungov (2014b) destacam como era realizado o comércio de escravos entre os comerciantes africanos e europeus que gerava grandes lucros.

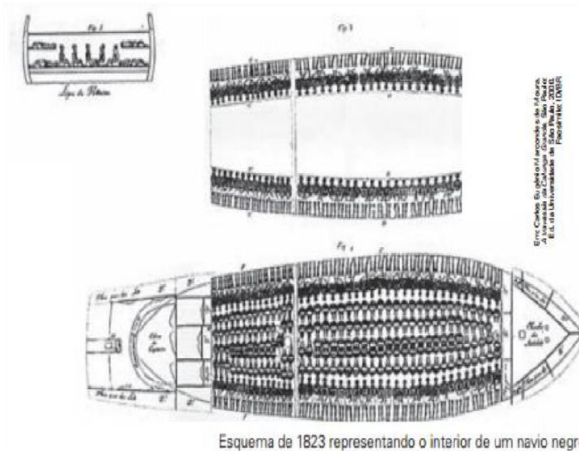
No litoral da África, havia diversos portos em que se comercializavam pessoas escravizadas. Comerciantes africanos traziam para esses portos homens e mulheres aprisionados em várias partes da África. Ali os negociavam com mercadores europeus. Eles forneciam os escravizados e recebiam produtos como armas, pólvora, fumo e aguardente. Os mercadores portugueses traziam os cativos da África para o Brasil e os vendiam aos donos de engenhos e de minas. O preço era muito elevado, o que garantia grande lucro aos mercadores de escravos (FUNARI, LUNGOV, 2014b, p. 90).

Como apresentado na citação, os cativos capturados na África eram trocados por mercadorias, produtos de baixo valor ainda nos portos do continente africano. Já no Brasil, estes negros eram comprados a valores mais elevados, garantindo a rentabilidade desta prática aos mercadores de escravos.

No livro do 4º ano, encontra-se um tópico que trata do tráfico negreiro, a este respeito, as autoras destacam que muitos africanos trazidos para o Brasil eram aprisionados durante guerras entre reinos inimigos na própria África. De acordo com Funari e Lungov (2014c, p. 44) “Eles eram mantidos em feitorias nos portos do litoral até serem embarcados nos navios negreiros, como eram conhecidas as embarcações usadas para transportar africanos escravizados”.

Ainda falando sobre o tráfico, identificou-se uma atividade fazendo menção ao navio negreiro, destacamos um tópico que define o que seria este navio negreiro acompanhado por uma ilustração do mesmo e como os escravizados eram transportados.

**Figura 19:** Navio negreiro



Esquema de 1823 representando o interior de um navio negreiro.

Fonte: (FUNARI, LUNGOV, 2014c, p. 44)

É relevante mencionar que a ilustração apresentada acima vem acompanhada de alguns questionamentos com relação às condições que os africanos enfrentavam para atravessar o atlântico, como por exemplo: Eles podiam se locomover? Todos podiam dormir ao mesmo tempo? Estes questionamentos levam os educandos a refletirem sobre as terríveis condições enfrentadas pelos africanos.

Na travessia muitos africanos morriam por diversos motivos, além do desconforto, a falta de higiene, má alimentação, escassez de água e a terrível dor por estar sendo arrancado de suas terras para ser escravizado em terras distantes e desconhecidas.

Mas será que os escravizados aceitaram estas condições desumanas que lhe foram impostas? Quais foram às formas de resistência desempenhadas pelos africanos escravizados ao longo dos anos de tráfico?

Tratar da temática do tráfico negreiro e em quais condições os africanos chegaram ao Brasil é de suma importância para que os educandos compreendam o quanto sofreram e foram amplamente maltratados até chegarem ao Novo Mundo e continuar uma saga de trabalho escravizado e viver em péssimas condições de vida.

Continuamos a questionar. Por qual motivo estes povos foram trazidos a força para o Brasil? Quais medidas deveriam tomar para se livrar da condição de escravos? Estes e outros questionamentos, por vezes, permanecem sem resposta, visto que tratar um ser humano como animal, como uma mercadoria, é inaceitável, incompreensível.

Em se tratando da categoria escravização dos africanos, nota-se que a coleção **Aprender juntos** contempla os vários tipos de trabalhos desempenhados pelos escravizados. A este respeito, destacamos no livro do 4º ano, a unidade 2, com o título “O trabalho escravo na colônia” nesta, podemos enfatizar o capítulo 1: A Escravidão e o capítulo 2: Escravidão na colônia, na Unidade 4, com o título “O Fim da Escravidão”, destacamos o capítulo 1: Um novo cultivo: o café.

É possível identificar detalhadamente as funções desempenhadas pelos escravizados, que iam desde o cultivo da cana-de-açúcar até a fabricação do açúcar. Na lavoura ou nos trabalhos domésticos da casa grande e na produção do café. A imagem a seguir exemplifica as funções atribuídas aos negros nos engenhos.

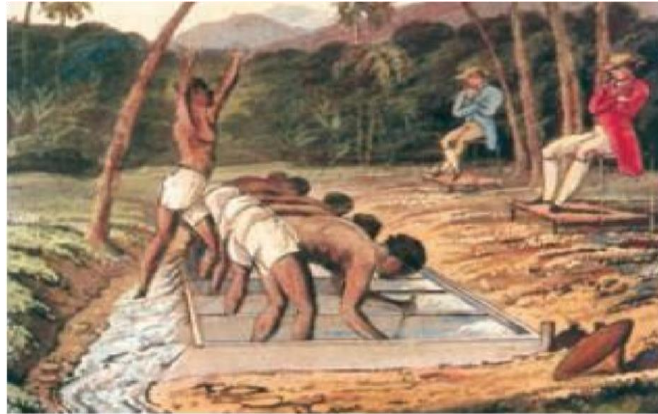
**Figura 20:** Negros trabalhando



Fonte: (FUNARI, LUNGOV, 2014c, p. 51)

A escravização nas minas também é detalhada a partir de textos e imagens, verificou-se na página 54 uma imagem que retrata as condições em que os africanos extraíam o ouro, usando apenas um short de algodão e vigiados por feitores a todo o momento para não furtarem qualquer pedra preciosa encontrada. Os escravizados permaneciam durante horas dentro da água, curvados ou escavando em busca de ouro, as condições de trabalho eram extremamente precárias.

**Figura 21:** Extração de minério



Homens escravizados trabalhando na lavagem de diamantes e ouro em Serro Frio, hoje município de Serro, em Minas Gerais, em 1821. Gravura atribuída a John Mawe.

Fonte: (FUNARI, LUNGOV, 2014c, p. 54)

A este respeito, Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 75) pontuam que “as condições de trabalho nas minas eram extremamente desgastantes, o escravo garimpeiro ficava muito tempo com parte do corpo mergulhada na água dos rios e córregos”.

No livro do 4º também identificamos além de textos, imagens fazendo referência ao trabalho dos escravizados nas cidades, denominados de escravos urbanos, ou escravos de ganho, os mesmos trabalhavam na comercialização de produtos os mais diversos e também na pavimentação das cidades.

Na página 58 do mesmo livro, tem duas imagens, a primeiro refere-se a negros vendedores de aves, estes escravos atuavam na cidade. Já na segunda imagem é retratado o trabalho de pavimentação das cidades também realizado pelos escravizados.



**Figura 22:** Negros de ganho



Fonte: (FUNARI, LUNGOV, 2014c, p. 58)

Com relação às ocupações dos escravizados, afirmam Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 83): “além dos carregadores, havia os pedreiros, pintores, carpinteiros, estivadores, barbeiros, alfaiates, ferreiros, costureiras, bordadeiras, parteiras, enfermeiras e uma infinidade de outros profissionais especializados, sem os quais as cidades não funcionariam”.

Verificamos que todas as funções desempenhadas pelos negros eram inferiorizadas pela sociedade, sendo todos trabalhos pesados e manuais. Essas condições de vida e de trabalho precisam ser problematizadas e destacadas as formas de resistência e luta da população negra. Será que os/as docentes conhecem essas formas de resistência?

Notabilizamos que a temática resistência negra, é posta no livro do 2º ano ao dispor em seus conteúdos as escolas quilombolas, a partir da leitura de textos contidos no LD, pode-se verificar que as autoras fazem um resgate histórico sobre a resistência desempenhada pelos cativos contra a escravização para posteriormente introduzir a questão das escolas quilombolas, enfatizando que estas surgem em locais onde os negros se refugiavam quando fugiam do cativeiro. Com intuito de concretizar a informação, destaca-se a imagem de uma criança negra ao quadro de uma escola de quilombo com a seguinte legenda: Crianças na escola da comunidade quilombola das Onze Negras no Engenho Trapiche, Cabo de Santo Agostinho, Pernambuco.

**Figura 23:** Escola quilombola



Fonte: (FUNARI, LUNGOV, 2014a, p. 79)

A questão da resistência negra no livro do 4º ano é tratada de maneira explícita, pois expõe um capítulo destinado a tratar da temática, intitulado, *Resistindo a escravidão*. Neste capítulo identificamos textos que reforçam as formas de resistência protagonizadas por africanos escravizados. Os africanos resistiram para entrar no navio, muitos se jogavam ao mar para se livrar de todo horror que vinham passando.

No livro do 4º ano também identificamos um texto fazendo referência ao processo de abolição da escravidão, evidenciando um avanço significativo no que se refere à apresentação das Leis que antecederam a abolição, é abordado sobre o movimento abolicionista, em que o negro juntamente com outros sujeitos sociais reivindicam e pressionam as autoridades para criação de leis que venham beneficiar a população negra. Muitas destas leis não beneficiavam os negros e geravam mais revoltas. Assim, as fugas, a compra de alforrias e as batalhas jurídicas favoreceram que mais pessoas se sensibilizassem com a luta pela liberdade. Vejamos o texto que as autoras apresentam:

As crescentes pressões do movimento abolicionista levaram à criação de algumas leis. **Lei do Ventre Livre**, de 1871. Os filhos de mulheres escravizadas que nascessem a partir dessa data seriam considerados livres. Mas deviam continuar com os antigos senhores até que tivessem 21 anos. **Lei dos Sexagenários**, de 1885. Garantia liberdade aos escravizados com mais de 65 anos de idade. Essa lei tinha pouco efeito, pois a maioria dos escravos não chegava a essa idade. **Lei Áurea**, somente em 13 de maio de 1888 foi assinada a lei que pôs fim à escravidão. Todas as pessoas escravizadas se tornaram livres. Após a abolição, alguns ex-escravizados continuaram trabalhando nas fazendas de café e em outras atividades no campo, já como pessoas livres. No entanto, a maioria foi para as cidades em busca de trabalho (FUNARI, LUNGOV, 2014c, p. 122).



Como visto na citação acima, é apresentado no LD as leis direcionadas aos escravos e ex-escravos, mas é importante frisar que estas só foram possíveis a partir de muitas lutas, revoltas e resistência. A organização do Movimento Abolicionista e depois Movimento Negro e as reivindicações resultaram em direitos adquiridos ao longo do tempo pelos negros.

De acordo com Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 196), “no dia 13 de maio mais de 90 por cento dos escravos brasileiros já haviam conseguido a liberdade por meio de alforrias e das fugas”. Podemos destacar também, que a Lei Áurea só diz que o negro está livre, partindo disso, nos questionamos: o que aconteceu com o negro após sua libertação ser instituída por Lei? Como o negro fez para se inserir no mercado de trabalho? Onde o negro foi morar, já que sua vida toda foi servindo a um senhor e dormindo em uma senzala? Por qual motivo a Lei que liberta os escravos não assegura nenhum direito à moradia, educação, saúde e dignidade?

Verificamos que a coleção **Aprender Juntos** destaca-se, pois apresenta os negros que se evidenciaram ao apoiar o fim da escravidão, José do Patrocínio, o advogado Luiz Gama e o engenheiro André Rebolças. Assim, apresenta as várias conquistas dos negros, e no processo de conquistas, estes participaram de várias revoltas, podemos destacar a atuação como protagonista na revolta da Balaiada, dos Malês, farroupilha e cabanagem.

E depois da abolição, pode-se destacar a participação ativa de ex-escravos na revolta da vacina, revolta da chibata e a revolta de canudos. Continuamos verificando a atuação do negro no processo de reivindicações por seus direitos, significando que ao longo do século XX até os dias atuais ele ainda busca seu lugar de direito na sociedade (FUNARI, LUNGOV, 2014).

A este respeito, destaca-se no livro do 5º ano, a abertura da unidade uma ilustração que é possível visualizar várias pessoas negras e brancas, protestam e reivindicam por melhor qualidade de vida, incluindo a saúde, moradia e educação. Um ponto importante a ser destacado são dois homens brancos segurando uma placa que tem escrito: NÃO AO RACISMO! E um homem e uma criança negra aparecem em evidência numa varanda, positivados e apoiando as manifestações. Um questionamento deve ser feito referente ao motivo de por que o número de negros é sempre inferior ao de brancos, quando sabemos que as pessoas negras são a maioria da população brasileira.

**Figura 24:** Protesto pacífico



Fonte: (FUNARI, LUNGOV, 2014d, p. 111)

Por que o LD não evidencia a luta do povo negro ao longo da história do Brasil? Por que o LD trata com superficialidade a resistência negra? O que significa esse silenciamento? Por que a mobilização, as greves, as revoltas, os motins, as guerras são apresentadas como derrotadas pelo estado/poder e por isso não adianta participar?

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa contribuiu significativamente para a ampliação dos conhecimentos acerca da temática, bem como, permitiu refletir tanto sobre os conteúdos apresentados nos Livros Didáticos integrados a pesquisa, aos quais são utilizados por professores da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Campina Grande/PB quanto, sobre a formação no curso de Pedagogia, visto que esse estudo que a pesquisa promoveu acontece de forma superficial em alguns componentes curriculares. Como as demais alunas do curso irão estudar essa temática de modo mais significativo?

Ao finalizar este trabalho, e perceber a grandeza deste para a nossa carreira acadêmica, nos damos conta de que tratamos de um assunto tão antigo em nossa sociedade, porém, ainda tão necessário de reflexão. A este respeito, nos direcionamos a diversidade de povos que contribuíram para da formação do Brasil atual. Ora, verificamos que estes povos ainda hoje não alcançaram sua devida valorização.

Verificamos que, a coleção **Aprender juntos** apresenta em suas imagens/ilustrações a representatividade da figura negra, destacamos também que as autoras buscam problematizar as ilustrações como apresentado no decorrer deste trabalho, ao questionar sobre o que aconteceu com os milhares de indígenas que habitavam o território brasileiro no período da colonização? Ou, como os negros escravizados viviam nas senzalas? Há questionamentos sobre o continente africano e as relações entre os povos indígenas e negros.

Notabilizados, nos livros da coleção **Aprender Juntos** alguns aspectos relacionados aos povos indígenas e negros, evidenciamos um capítulo reservado para tratar de cada grupo étnico e de como este é diverso e merece ser amplamente reconhecido e respeitado. No entanto, não identificamos a presença destes povos com tanta frequência no decorrer do LD, ou seja, tratando de outras temáticas.

O LD é um instrumento norteador da prática docente e de livre acesso aos educandos, por isso deveria dar uma maior atenção ao percurso histórico da sociedade brasileira. Por qual motivo a história ainda é tão marcada por diversos tipos de preconceitos? Seria o LD um contribuinte dessa carga preconceituosa que assola a sociedade brasileira?

Como sabemos, nosso país é composto por diversos povos, resultando em uma mistura. Fato este que chama nossa atenção sempre que verificamos como estes diversos povos são representados no LD, em especial os povos indígenas e negros, que sofreram bruscamente ao longo dos séculos.

Sabe-se que, segundo pesquisa do IBGE, a população brasileira é formada em sua maioria por pessoas negras, com isso, percebemos que a representação do negro ainda não aparece em maioria nas ilustrações presentes no LD da coleção **Aprender Juntos**.

O indígena, no que lhe concerne, aparece com mais destaque quando se trata de conteúdo relacionado ao descobrimento do Brasil, e sua escravização. Percebemos que os povos indígenas por vezes são representados como pessoas pacíficas. Ora, não identificamos em nenhum momento a formação de um movimento que representasse a resistência desempenhada por estes povos ao trabalho escravo, a não ser, breves menções relativas a suas fugas para o interior do país.

Contudo, notou-se que ainda é preciso que o LD seja reelaborado de maneira que a história, a cultura indígena, africana e afro-brasileira sejam contempladas de modo que permita ao aluno uma compreensão de sua realidade promovendo um olhar reflexivo sobre as referidas temáticas. Sabemos que a Lei 10.639/03 acrescentou a temática afro-brasileira no ano de 2003 e cinco anos depois a Lei 11.645 acrescentou a temática indígena no currículo

escolar. No ano de 2018 esta alteração da Lei completou 10 anos, porém, os avanços ainda são mínimos.

Neste sentido, faz-se necessário intensificar os estudos e a formação continuada dos educadores para que tenham consciência da importância das temáticas aqui trabalhadas, e que possam abordar os conteúdos de modo que os educandos reflitam sobre a importância de preservar as culturas que fazem parte de nossa sociedade, respeitando e dando o devido valor a quem tanto influenciou a cultura brasileira, bem como, combatendo toda e qualquer forma de preconceito e discriminação.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma História do negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ANTUNES, Joelma Cristina de Lima; NOGUEIRA, Claudete de Sousa. Representações de Negros e Indígenas nos Livros Didáticos no Contexto das Leis 10.639 e 11.645: Mudanças E Permanências. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 10, n. Ed. Especial, p. 749-769, jun. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/469>>. Acesso em: 16 maio 2019.

BANIW, Gerson. A conquista da cidadania indígena e o fantasma da tutela no Brasil contemporâneo. In: RAMOS, Alcida Rita (Org.). **Constituições Nacionais e Povos Indígenas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. P (206 - 227).

BARROS, José Márcio **Diversidade Cultural: da proteção à produção**. Belo horizonte: editora Autentica, 2008.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In. BAUER, Martin W. e GASKELL, George (orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. P 189-217;

BECHARA, Evanildo: **Dicionário da língua portuguesa**. 1ª.ed. – Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008. 11. Ed., 1ª reimpressão

BORGES, Edson, MEDEIROS, Carlos Alberto, D'ADESKY, Jacques. **Racismo, preconceito e intolerância**. – 7ª. ed. São Paulo: Atual, 2009. (Espaço & Debate).

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Pluralidade cultural/Orientação Sexual**. 3ª. ed. Ministério da Educação. Brasília: A Secretaria, 1997a. Volume 10.

\_\_\_\_\_, Secretaria da Educação Fundamental. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: história e Geografia**. 3ª. ed. Ministério da Educação. Brasília: A Secretaria, 1997b. Volume 05.

\_\_\_\_\_, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, A Secretaria, Brasília: DF, 2004.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos: PNLD 2016: História: ensino fundamental anos iniciais**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015. 236 p.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010, Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm)>. Acesso em: 12 mai. 2019.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. **Cultura afro-brasileira na escola: a obrigatoriedade da Lei e o compromisso político.** [s.l.], [s.ed] [s.d.]

CHIAVENATO, Júlio José. O negro no Brasil. 1 ed. – São Paulo. Editora Cortez, 2012

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; *et al.* O livro didático e as populações indígenas: um estudo sobre as representações formuladas para o ensino fundamental, *in: Raça Cor e diferença: a escola e a diversidade.* – 2ª.ed. Belo Horizonte: Massa Edições 2010.p. 92-103

DOROTÉIO, Patrícia Karla Soares Santos, **O professor pedagogo e o ensino de História para crianças: métodos, conceitos e concepções.** Disponível em <[http://www.edicoessm.com.br/download/?p=/sm\\_resources\\_center/pdfs\\_hotsite\\_pnld\\_2016/0437d03bf9077254637beb92baa2b4ab/AJ%20HISTORIA%202%20LP%20PNLD%202016%20MIOLO\\_BR0214798201.pdf](http://www.edicoessm.com.br/download/?p=/sm_resources_center/pdfs_hotsite_pnld_2016/0437d03bf9077254637beb92baa2b4ab/AJ%20HISTORIA%202%20LP%20PNLD%202016%20MIOLO_BR0214798201.pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2018.

FREIRE, J.R. Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. In **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH).** Nº 01 – Setembro 2000. P.17-33. Manaus-Amazonas. Disponível em <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/cinco\\_ideias\\_equivocadas\\_jose\\_ribamar.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/cinco_ideias_equivocadas_jose_ribamar.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2018.

FREITAS, Itamar. Livro didáticos de História: Definições, Representações e Prescrições de uso **In: Livros Didáticos de História: escolas e utilizações.** Natal, RN: EDFURN, 2009 p. (12-19)

FUNARI, Raquel dos Santos; LUNGOV, Mônica. **Aprender Juntos.** História, 2º ano. 4ª.ed. São Paulo: Edições SM, 2014a. Disponível em: <[http://www.edicoessm.com.br/download/?p=/sm\\_resources\\_center/pdfs\\_hotsite\\_pnld\\_2016/0437d03bf9077254637beb92baa2b4ab/AJ%20HISTORIA%202%20LP%20PNLD%202016%20MIOLO\\_BR0214798201.pdf](http://www.edicoessm.com.br/download/?p=/sm_resources_center/pdfs_hotsite_pnld_2016/0437d03bf9077254637beb92baa2b4ab/AJ%20HISTORIA%202%20LP%20PNLD%202016%20MIOLO_BR0214798201.pdf)> Acessado em: 25 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Aprender Juntos.** História, 3º ano. 4ª.ed. São Paulo: Edições SM, 2014b. Disponível em:>[http://www.edicoessm.com.br/download/?p=/sm\\_resources\\_center/pdfs\\_hotsite\\_pnld\\_2016/02b4eef8ef9fd4c6a088ab9b3c5274fa/AJ%20HISTORIA%203%20LP%20PNLD%202016%20MIOLO\\_BR0214798301.pdf](http://www.edicoessm.com.br/download/?p=/sm_resources_center/pdfs_hotsite_pnld_2016/02b4eef8ef9fd4c6a088ab9b3c5274fa/AJ%20HISTORIA%203%20LP%20PNLD%202016%20MIOLO_BR0214798301.pdf)> Acessado em: 25 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Aprender Juntos.** História, 4º ano. 4ª.ed. São Paulo: Edições SM, 2014c. Disponível em:<[http://www.edicoessm.com.br/download/?p=/sm\\_resources\\_center/pdfs\\_hotsite\\_pnld\\_2016/5d9274712d1532546de1fa968877b37b/AJ%20HISTORIA%204%20LP%20PNLD%202016%20MIOLO\\_BR0214798401.pdf](http://www.edicoessm.com.br/download/?p=/sm_resources_center/pdfs_hotsite_pnld_2016/5d9274712d1532546de1fa968877b37b/AJ%20HISTORIA%204%20LP%20PNLD%202016%20MIOLO_BR0214798401.pdf)> Acessado em 25 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Aprender Juntos.** História, 5º ano. 4ª.ed. São Paulo: Edições SM, 2014d. Disponível em:<[http://www.edicoessm.com.br/download/?p=/sm\\_resources\\_center/pdfs\\_hotsite\\_pnld\\_2016/0325a00d927868961add5c61ca90c8ca/AJ%20HISTORIA%205%20LP%20PNLD%202016%20MIOLO\\_BR0214798501.pdf](http://www.edicoessm.com.br/download/?p=/sm_resources_center/pdfs_hotsite_pnld_2016/0325a00d927868961add5c61ca90c8ca/AJ%20HISTORIA%205%20LP%20PNLD%202016%20MIOLO_BR0214798501.pdf)> Acessado em 25 jul. 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: Corpo e Cabelo como símbolo de identidade negra.** Belo Horizonte. Autentica 2008.

MATOS, Júlia Silveira. A História nos Livros Didáticos: O papel das Políticas Governamentais na Produção e Veiculação do Saber Histórico. *Revista Historiae*, v.3, p. 51-74, 2012

MATOS, Júlia Silveira. SENNA, Adriana Kivanski de. Estado, editoras e ensino: O papel da política na produção, avaliação e distribuição dos livros didáticos de História no Brasil (1938-2012). **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 213-240 – 2013 – disponível em <<https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/97>> Acesso em 16 maio 2019.

MORAIS, Luana Micaelhy da Silva. Universidade Estadual da Paraíba. **O livro didático de história e as questões sobre os povos indígenas e negros**: Campina Grande, UEPB, 2018. Projeto de Pesquisa.

MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura) nº 1, p. 51-74 – 2012 – disponível em <<https://periodicos.furg.br/hist/article/view/3152/1828>>. Acesso em 16 maio 2019.

OLIVEIRA, João Batista Araújo, et al. **A política do livro didático** – São Paulo: Summus; Campinas: Ed. Da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

SANTANA, Emerson. **Brasil afro-indígena**. Recife – PE. Editora: Revista construir, ano 10 - Nº 57 – março/abril, 2011. Revista: construir notícias.

SILVA, Hayana Crislayne Benevides da. *et al.* **A imagem do povo negro no livro didático do primeiro ciclo inicial do ensino fundamental**. Campina Grande: ed. Realize, 2012.

\_\_\_\_\_. **A imagem do negro frente ao livro didático: uma análise da coleção aprender juntos**. Campina Grande: UEPB, 2014. Monografia (Graduação em pedagogia), Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

Vídeo documentário: A origem do homem; Direção: Steve Burns; Duração: 91 minutos; Produção: Discovery Chanel, 2002. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Nwt4WZN6ydk>> Acesso em 14 maio 2019.