



REFLEXÕES SOBRE A REPRESENTATIVIDADE CULTURAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA: ENTRE A LEGISLAÇÃO E A PRÁTICA.

Vitória Marinho Wermelinger (Universidade Federal de São Carlos)

Luiza Barboza Pereira (Universidade Estadual do Norte Fluminense)

Resumo – O tema da presente pesquisa é a presença de conteúdos que promovam a representatividade étnica, racial e cultural dos negros e indígenas nos Livros Didáticos de Sociologia disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2018. Essa temática torna-se obrigatória no currículo escolar a partir das leis 10.639/03 e 11.645/08, que garantem a inclusão da temática História e Culturas Afro-Brasileira, Africanas e Indígenas no currículo. Os objetivos da pesquisa consistem em analisar como as culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas se fazem presentes nestes materiais didáticos, buscando entender se essas culturas aparecem de acordo com o proposto pelas leis citadas anteriormente, de modo a contribuir para a promoção de uma educação decolonial. A metodologia utilizada no trabalho é pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que sua construção se deu por meio da pesquisa bibliográfica em obras que tratam sobre o tema e da análise de documentos, como as leis já citadas e os Livros Didáticos de Sociologia do PNLD de 2018. Os livros trazem uma abordagem que dialoga com as leis 10.639/03 e 11.645/08, incorporando assuntos e temáticas que se aproximam dos seus objetivos, contudo, foi possível observar que a história dos movimentos negros e indígenas brasileiros não se fazem presentes em todas as obras, assim como estas populações são citadas principalmente nos tópicos em que a desigualdade social é trabalhada.

Palavras-Chave: Livros didáticos de sociologia; Programa Nacional do Livro Didático; decolonialidade; lei 10.639/03; lei 11.645/08.

Introdução

A educação ocupa um papel central no processo de reconhecimento cultural dos povos. No Brasil, desde o ensino básico até a universidade, nos deparamos com um ensino majoritariamente eurocentrado, que narra os fatos sob a perspectiva do colonizador. A colonização trouxe inúmeros traumas para as sociedades que a vivenciaram e devemos fazer um paralelo entre a sociedade e a escola, uma vez que ambas estão intrinsecamente ligadas, já que a escola é um ambiente que abriga disputas sociais e não está em esfera isolada. Sendo o planejamento dos materiais didáticos uma etapa fundamental para a construção de uma educação intercultural, é indispensável que perspectivas diversas estejam representadas nos livros didáticos, de forma que estes materiais não funcionem como um instrumento de homogeneização e de assimilação cultural.

A partir da reflexão sobre o papel da educação no processo de reconhecimento cultural, observa-se que a ausência de representação das culturas afro-brasileiras e indígenas, que foram altamente lesadas durante o processo de colonização, dificulta o reconhecimento dos estudantes como parte desses grupos. Somado isso ao fato de que a apresentação das narrativas é feita majoritariamente pela versão do colonizador, se faz necessário questionar como os povos afro-brasileiros e indígenas estão presentes nos Livros Didáticos de Sociologia que estão sendo utilizados pela Rede pública de Ensino. O presente artigo relata a trajetória de uma pesquisa que tem como tema a presença dos conteúdos propostos pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 (incorporar ao currículo conteúdos que promovam a representatividade étnica, racial e cultural dos povos colonizados no Brasil) nos Livros Didáticos de Sociologia propostos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018. Tendo como objetivo geral analisar os Livros Didáticos de Sociologia verificando se estes Livros podem ser considerados uma ferramenta que auxilie a romper com o pensamento colonial. Para a realização da presente pesquisa utilizou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica e

documental. Deste modo, realizou-se uma análise dos livros didáticos, de maneira a identificar em quais temas a discussão sobre as culturas afro-brasileiras e indígenas se fazem presente.

Os Livros Didáticos

Os livros didáticos possuem uma dimensão própria enquanto materiais escolares e produtos das relações comerciais que remetem a outra característica dos mesmos: A defesa de uma narrativa ideológica, uma vez que estes precisam se adequar aos interesses do mercado, do Estado e da escola, constantemente marcados por disputas e conflitos. O Livro Didático não pode deixar de ser visto enquanto um produto e fonte histórica. Produto porque, de acordo com Munakata (2012, p. 184, adaptado), “na sociedade atual, capitalista, todo esse processo desemboca num produto, que é a mercadoria. Não se pode abstrair do livro – e do livro didático – a determinação de que ele é, antes de tudo, produzido para o mercado”.

O Livro Didático consiste em um marco no que diz respeito à questão curricular no Brasil, uma vez que é distribuído de forma uniforme para as escolas públicas de todos os municípios do país de modo a se consolidar como um dos principais recursos didáticos utilizados pelas escolas brasileiras. A distribuição destes materiais se dá através PNLD, que como bem pontua Célia Cassiano (2014), consiste em um programa do Governo Federal que tem como finalidade não só avaliar, como também disponibilizar de forma gratuita materiais didáticos, literários, pedagógicos e outros recursos que possam auxiliar na prática educativa. Estes materiais são distribuídos de forma regular e gratuita nas escolas públicas de educação básica, sejam estas das redes federal, estaduais, municipais ou distrital. O programa também se aplica às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas, desde que sejam instituições sem fins lucrativos e conveniadas ao Poder Público. Eloisa Höfling (2000) aponta que o PNLD funciona como uma medida de apoio à política educacional, cuja finalidade é auxiliar no cumprimento de uma determinação da Constituição de 1988: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) VII – atendimento ao educando no ensino fundamental, através de programas

suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (art. 208).

Mesmo que os Livros Didáticos não carreguem consigo preponderância que outros livros literários possuem, devido ao seu curto prazo de validade associado a sua vida útil nas escolas, este é o segmento com a rentabilidade mais garantida. Essa hegemonia dos didáticos, no mercado editorial, se consolidou devido ao PNLD. O marcante comparecimento de setores privados (neste caso, as editoras) no âmbito de definições de políticas públicas voltadas para o livro didático pode interferir na formulação dessas políticas, de modo a comprometer seu perfil democrático. No caso dos Livros Didáticos é indispensável se pensar a direção do PNLD sem a influência de grupos editoriais, dado que o MEC não produz de forma direta materiais didáticos.

Para além de ser um condutor de valores e ideais, o Livro Didático também consiste em uma mercadoria que busca alcançar o mercado escolar. Esse material didático veicula as temáticas propostas pelos documentos curriculares até o cotidiano escolar, bem como “Realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular” (BITTENCOURT, 2009: 72). Deste modo, o Livro Didático assume um papel central na mediação e disseminação de conteúdos evidenciados pelo currículo. E bem como sinaliza Munakata (2012), não se deve desconsiderar que o Livro Didático é uma mercadoria que se destina a um público específico que é a escola. Este material é permeado por relações que envolvem seus autores e seu público alvo.

Assim como aponta Choppin (2004), o Livro Didático é um material que assume importantes papéis dentro da escola, tendo funções como as de:

Referencial, contendo o programa da disciplina ou uma interpretação dele; b. Instrumental, apresentando a metodologia de ensino, exercícios e atividades pertinentes àquela disciplina; c. Ideológica e cultural, vetor “da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” (ibidem, p. 553); d. Documental, contendo documentos textuais e icônicos, “cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (ibidem, p. 553).

O Livro Didático consiste em um dos mais importantes aparatos da atividade pedagógica, fazendo-se um indispensável meio para a difusão de conteúdos e práticas responsáveis por promover uma educação mais igualitária, que contribua na construção de novo olhar sobre as culturas afro-brasileiros e indígenas.

As Diferentes Formas de Colonialidade

Mesmo que o colonialismo tenha chegado ao fim, a colonialidade se mantém viva, pois o imaginário e subjetivo das sociedades colonizadas foram tão afetados que a estrutura colonial segue pulsando. A colonialidade do poder, pensada por Quijano, retrata esta circunstância de dominação atual, em que a dominação imposta pelo colonizador extrapola as barreiras físicas e entram em campo em que o imaginário passa a ser acometido pela ocidentalização, passando por um processo de subalternização por parte do colonizador.

A partir desta dinâmica de subalternização do outro, a colonialidade do poder restringe a construção epistêmica, cultural e subjetiva do indivíduo colonizado, de modo a determinar novos padrões a este sujeito. Deste modo, os padrões impostos por esse agente externo, o europeu colonizador, passam a ser aceitos como “algo nato”, mas que na realidade se trata de uma invasão, uma farsa. Essa aceitação de padrões imposta pela colonialidade do poder envolve a naturalização de inúmeras subalternizações, como a de saberes, a cultural e até mesmo o esquecimento de processos históricos não-europeus, como aponta Vera Candau (2010). O indivíduo colonizado acaba por ser enfeitado por essa ilusão imposta pela colonialidade, ilusão essa criada pelo próprio europeu em torno de sua cultura. A dinâmica do eurocentrismo passa a ser uma perspectiva cognitiva não somente dos europeus, como também a dos que foram colonizados por seus costumes, assim como elucida Candau (2010).

A colonialidade do poder está associada a padrões de poder como a questão de racial e sexual, de modo a interferir na construção identitária como dos indivíduos como brancos, mestiços, índios ou negros. E este processo de exploração e subalternização dos povos colonizados resulta em um aprofundamento das desigualdades que se faz presente até os dias atuais, e isso se dá justamente por conta da dinâmica de dominação que se mantém mesmo com fim do colonialismo. Neste sentido, Ramón Gosfoguel (2009, p. 126) aponta que

A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário

Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial.

A questão da raça acaba se tornando uma das possibilidades de classificação e dominação dos povos das Américas, África e Ásia segundo Quijano (2005). Na colonialidade, a lógica eurocêntrica e sua perspectiva de modernidade e capitalismo acabaram sendo estabelecidos aos povos colonizados como a única alternativa política, cultural e epistêmica legítima de se viver. Deste modo, deve-se reforçar que colonialidade do poder funciona como um dos pilares do padrão de poder vigente na atualidade, que consiste na classificação social através da ideia de raça, que se concretizou a partir da invasão das Américas e a solidificação do Capitalismo e da ideia de Modernidade. A invasão europeia deu início a uma dominação que se alastra por planos sociais, econômicos, políticos e culturais. A colonização gerou roubo de recursos, submissão dos povos nativos, e escravização dos mesmos. O colonizador diminui a cultura do outro não-europeu, o categorizando como uma “raça” inferior e essa categorização sustenta até os dias atuais a lógica do capitalismo mundial.

Outra forma de colonialidade é a do saber, que está atrelada ao fato de somente o saber produzido no eixo europeu/ocidental ser entendido como científico e universal, desconsiderando perspectivas cognitivas e conhecimentos elaborados por outros povos, entendendo estas formas de saber como pouco consistente. A colonialidade do poder e do saber estão relacionadas, e ambas mostram como a colonização cria vastas raízes, perpetuando sua dinâmica através dos séculos e fazendo com que geração após geração reproduza uma lógica colonial.

O racismo/sexismo epistêmico é um dos problemas mais importantes do mundo contemporâneo. O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (GOSFROGUEL, 2009 p. 25).

Como sinaliza Gosfroguel a colonialidade do saber, em conjunto com a colonialidade do poder e suas dinâmicas de subalternização, são a base para a conservação de uma

estrutura em que a história é contada de forma unilateral. Através destes conceitos podemos perceber como se dá essa estrutura que superestima a cultura e epistemologia vindas do norte global. A lógica da colonialidade tem por finalidade encobrir as perspectivas epistemológicas do subalternizado e tentar tornar a perspectiva do colonizador uma verdade absoluta. Essa dinâmica garante a perpetuação de pensamentos hegemônicos, o que acaba agravando as desigualdades.

Uma das características desta lógica da colonialidade do saber é a alienação, de modo que a falta de integração com outras realidades acaba se mostrando como uma maneira de inibir possíveis movimentos de revolta, que surgiriam naturalmente por meio de uma aproximação intersubjetiva. As mídias em sua maioria acabam reforçando os estereótipos construídos por esse padrão colonial e acabam condicionando ainda mais a alienação em massa. A própria academia reproduz uma lógica colonial de saber, veiculando na maior parte das vezes epistemologias eurocentradas. Para Grosfoguel, Como resultado, nosso trabalho na universidade ocidentalizada é basicamente reduzido a aprender essas teorias oriundas da experiência e dos problemas de uma região particular do mundo, com suas dimensões espaciais/temporais muito particulares e “aplicá-las” em outras localizações geográficas, mesmo que as experiências espaciais/temporais destas sejam completamente diferentes daquelas citadas anteriormente. Essas teorias sociais, baseadas nas experiências sócio-históricas dos cinco países, constituem a base teórica das ciências humanas nas universidades ocidentais dos dias de hoje. A outra face desse privilégio epistêmico é a inferioridade epistêmica. O privilégio epistêmico e a inferioridade epistêmica são dois lados da mesma moeda. A moeda é chamada racismo/sexismo epistêmico (Grosfoguel, 2012), na qual uma face se considera superior e a outra inferior (GOSFROGUEL, 2009 p. 27)

A reflexão acima, proposta por Grosfoguel, nos auxilia a pensar no processo de naturalização e absorção das teorias e conceitos elaborados por inúmeros pensadores que estão distantes da realidade brasileira. Na maioria das vezes, o foco em teorias produzidas em outros contextos, inclusive, retira a oportunidade de conhecer autores que realmente vivam no mesmo espaço e que tenham passado por experiências similares às nossas. Desta maneira, é possível ver nitidamente o controle que a colonialidade do saber exerce sobre as epistemologias produzidas e sobre o acesso ao conhecimento. O conhecimento ao qual temos acesso atualmente, passados de geração em geração, são saberes que seguem uma hierarquia entre o Norte e o Sul, e isso se dá não somente pela imposição do conhecimento eurocentrado, mas também pelo extermínio de conhecimentos produzidos pelos povos subalternizados no

passado. É importante salientar que a colonialidade do saber não só controla o que é produzido no presente, como também manipulou e destruiu parte dos conhecimentos elaborados no passado, sejam estes referentes às populações africanas ou às populações indígenas.

Foi grande o esforço no período do colonialismo para que os materiais culturais fossem esquecidos e até mesmo destruídos, afetando como a memória cultural seria relatada. Essa é uma prova de como a colonialidade do saber atua sobre o extermínio das memórias culturais. A colonialidade do saber explicita que o processo de colonização não consistiu somente na violência física, ultrapassando a barreira material, exercendo um epistemicídio das culturas, crenças e epistemologia dos grupos subalternizados.

Por último, há a colonialidade do ser, que está ligada a subalternização do colonizado, e trazendo consigo aspectos da colonialidade do poder e do saber, de modo a considerar esse sujeito colonizado inferior por conta de sua “raça” e de suas epistemologias e perspectivas cognitivas. A colonialidade do ser assume dimensões para além das questões sociais, culturais e epistêmicas, essa face da colonialidade funciona como uma denegação da humanidade do indivíduo colonizado. A recusa de valor exercida sobre esses grupos acabam por gerar problemáticas relacionadas à liberdade, à existência e à história do sujeito que sofreu com a subalternização imposta pela colonialidade em diversos aspectos, como bem pontua Walsh (2006).

A colonialidade do ser nos mostra como a colonialidade finca suas raízes para além do colonialismo, se fazendo presente nas desigualdades sociais que perduram até a atualidade. Os discursos hegemônicos ainda vigentes trazem características herdadas da colonialidade do ser. Essa forma de colonialidade se desenvolve de modo a promover a desumanização do sujeito colonizado, tendo como justificativa a “raça”. Maldonado Torres (2007) nos alerta sobre como a colonialidade do ser se refere à experiência de vida do sujeito tido como inferior e que se encontra a margem da sociedade, pois todo o padrão social que se desvie lógica imposta pela colonialidade se torna marginal.

A colonialidade do ser é um artifício de violência simbólica que funciona através negação da existência do outro colonizado, de modo a naturalizar a desumanização e reforçar os padrões impostos pela modernidade, violando a subjetividade e alienando

o sujeito subalternizado. Essa desumanização e marginalização de determinados sujeitos de determinada “raça” se mostra como um elemento essencial desta teia, uma vez que é a partir desta lógica de inferiorização do que destoa dos padrões europeu/ocidental que elabora esta convenção social da qual somos vítimas, onde determinados sujeitos gozam de uma posição de superioridade em detrimento de outros tidos como inferiores, aquém da humanidade. E é justamente esta lógica que sustenta a continuidade da colonialidade moderna. Como bem elucida Fanon:

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quinta-essência do mal. A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores (...) O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas. (FANON, 2003, p. 35-36).

A construção da ideia de Nação, no caso do Brasil, se configura a partir de um anseio de continuidade da “tarefa civilizadora” estabelecida pela colonização portuguesa (GUIMARÃES, 1988). É justamente a partir desse processo de construção da Nação brasileira que se estabelece a ideia de um “outro” existente dentro desta Nação. Esse “outro” e o lugar por ele ocupado dentro da Nação brasileira foram definidos a partir de um ideal de civilização e modernidade que ditaram aqueles que seriam excluídos deste projeto de Nação por não serem suficientemente civilizados: índios e negros. Deste modo, a Nação torna-se algo restrito aos brancos, contando com um forte rastro excludente, que desconsidera e discrimina o “outro”. Bem como aponta Guimarães (1988) o poder de reprodução e ação dos ideais desta Nação extrapola o momento histórico preciso de sua construção.

Decolonialidade e Educação

A partir de Walsh (2007) podemos afirmar que a decolonialidade parte da desumanização e pondera a constante batalha dos povos historicamente subalternizados pelo direito de existir, para a elaboração de outras formas de viver e desenvolver saberes. Logo, a decolonialidade consiste em uma forma de combate a

colonialidade através das práticas sociais, epistêmicas e políticas dos sujeitos até então subalternizados, como bem elucida Candau (2010). A decolonialidade simboliza um anseio de criação e recriação do ser, do poder e do saber.

A perspectiva decolonial em parceria com a educação pode ser uma das chaves para que o mundo possa ser visto sobre outra ótica, que valorize epistemologias, costumes que sempre foram vistos como inferiores. Walsh (2007) nos convida a refletir sobre como uma pedagogia decolonial poderia ser uma grande aliada do projeto decolonial. Devemos refletir sobre o porquê de o currículo e os materiais didáticos serem moldados por uma epistemologia colonial, com as definições de raça e nacionalidade embasadas no contexto de colonização europeia. A pedagogia decolonial busca questionar as narrativas que continuam exaltando o imperialismo europeu. Os materiais didáticos, bem como o currículo, não podem ser compreendidos sem uma análise das relações de poder nas quais eles estão envolvidos.

Como bem aponta Maldonado-Torres (2007) a colonialidade se faz presente nos livros didáticos e nos critérios para um bom trabalho acadêmico e é urgente, que sejam elaboradas alternativas para se construir uma nova possibilidade de compreensão do mundo. Deve-se pensar que não basta que novos temas referentes às culturas subalternizadas pelo colonialismo e a colonialidade sejam inseridos nos materiais didáticos, se essas temáticas forem expostas a partir de uma narrativa eurocêntrica, que as apresente como marginalizadas, o que só reforçaria os estereótipos criados pela colonialidade. Walsh aponta que boa parte das políticas públicas voltadas para a educação na América Latina recorrem a nomenclaturas com interculturalidade e multiculturalismo como uma estratégia para forjar a integração de reivindicações de grupos subalternizados, de modo que o discurso reproduzido segue sob tutela colonial e eurocêntrica. Por isso a necessidade de se analisar como os materiais didáticos utilizados atualmente nas escolas reproduzem o discurso voltado para questões étnico-raciais e referentes aos povos que sofreram e sofrem com a desumanização imposta pela colonialidade.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 como forma de Descolonizar os Currículos e Livros Didáticos

Ao passo que se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao Ensino Superior, entram nas escolas e universidades indivíduos que foram historicamente invisibilizados como sujeitos de conhecimento (GOMES, 2012). E é a partir da entrada destes sujeitos no ambiente escolar e universitário que os currículos e materiais didáticos colonizados e colonizadores passam a ser questionados, uma vez que os negros e indígenas são normalmente silenciados ou estereotipados no currículo.

Devido a esse descontentamento com a falta de representatividade de determinados grupos no currículo, surge a demanda pelo ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras e indígenas. Nesse contexto, uma antiga demanda do Movimento Negro é finalmente atendida através da criação da Lei 10.639/03 e posteriormente a Lei 11.645/08. Segundo Nilma Lino Gomes (2012), estas leis reivindicam a descolonização dos currículos da educação básica e superior, no que diz respeito à África, aos afro-brasileiros e às culturas indígenas, reconhecendo-os como grupos fundamentais para a formação da sociedade brasileira e que possuem uma história de lutas e conquistas que deve ser contada.

Houve uma acentuada participação do Movimento Negro na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9.394/96), entretanto, como aponta Gomes (2012), às reivindicações do referido movimento não chegaram a ser incluídas na LDB. As demandas sobre a questão racial que o Movimento Negro apresentava aos parlamentares na maioria das vezes eram introduzidas de forma incompleta e deturpada nos textos legais.

Podemos dizer, então, que, até a década de 1990, a luta do Movimento Negro brasileiro, no que se refere ao acesso à educação, demandava a inserção da questão racial no bojo das políticas públicas universais, as quais tinham como mote: escola, educação básica e universidade para todos. Contudo, à medida que esse movimento social foi constatando que as políticas públicas de educação pós-ditadura militar, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra e não se comprometiam com a superação do racismo, seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. É nesse momento que as ações

afirmativas, com forte inspiração nas lutas e conquistas do movimento pelos direitos civis dos negros norte-americanos, começam a se configurar como uma possibilidade e uma demanda política, transformando-se, no final dos anos 1990 e no século seguinte, em ações e intervenções concretas. As demandas do Movimento Negro, a partir de então, passam a afirmar, de forma mais contundente, o lugar da educação básica e da superior como um direito social e, nesse sentido, como direito à diversidade étnico-racial (GOMES, 2012, p.113) .

As leis 10.639/03 e 11.645/08 são exemplos de disputa no campo educacional. De acordo com Gomes (2007), a reivindicação pelos direitos das populações negra e indígena foi fruto da disputa ideológica dos movimentos compostos por esses grupos que expandiu o compromisso antirracista do âmbito social para o político com a implementação de políticas educacionais. A criação destas leis consiste em uma forma concreta de se pôr em prática o reconhecimento da diversidade existente na escola, alterando as diretrizes que se fizeram vigentes com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. A lei 10.639/03 acrescenta os artigos 26-A e 79-B na LDB, que pautam a obrigatoriedade de inclusão das temáticas “História e Cultura Afro-Brasileira” e inclui o Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar. A publicação da Lei n.º 11.645/2008 tem como finalidade ampliar o alcance da Lei n.º 10.639/2003, agora inserindo a obrigatoriedade do ensino sobre as culturas indígenas na educação brasileira.

Ambas as leis estão inseridas em um contexto de efetivação das ações afirmativas, que visam a superação e reparação das desigualdades socioculturais e étnico-raciais, por meio de leis e políticas públicas. Tais políticas de reparação, reconhecimentos e valorização das culturas afro-brasileira e indígenas têm por finalidade a formulação de medidas que apresentem a imagem do negro e do indígena de forma não estereotipada e também evidenciando suas construções intelectuais. As ações afirmativas, na percepção do Movimento Negro, se mostram fundamentais para ressarcir as populações negra e indígenas dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais, que se deram no decorrer da história brasileira.

As Diretrizes da Lei 10.639/03 pretendem fazer com que essas medidas de reparação histórica e social resultem na efetivação de ações de combate ao racismo, promovendo

de fato uma democratização da educação. Após a publicação das diretrizes, o Conselho Nacional de Educação começa a pautar a questão racial como discussão indispensável no currículo da formação inicial, bem como na formação continuada de professores, desde docentes do Ensino Básico até os do Ensino Superior, também perpassando pela estruturação das Instituições de ensino, que deveriam contar com bibliotecas, mídiatecas entre outros recursos, que apresentassem os distintos grupos étnico-raciais do Brasil. Previa-se, inclusive, a elaboração de materiais didáticos que cumprissem as proposições das leis 10.639/03 e 11.645/08.

Aplicação das Leis nos Currículos e Materiais Didáticos

A implementação das leis 10.639/03 e 11.645/06 não configuram somente mais uma norma a ser cumprida nos currículos e materiais didáticos, mas sim um marco resultante de reivindicações sociais e políticas dos Movimentos Negro e Indígena. Como bem aponta Santomé (1995) as ditas culturas “minoritárias” enfrentam um longo histórico de silenciamento e estereotipação no currículo, o que pode ser visto como uma tentativa de inibir os movimentos de resistência desses grupos:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam sendo silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1995, p. 163)

Pensando em uma lógica de descolonização dos currículos e materiais didáticos, a presença e valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas nestes documentos consiste em uma ruptura com a epistemologia eurocêntrica no âmbito da educação. Todavia, Nilma Lino Gomes (2012) nos alerta da necessidade de irmos além, pois tratar estas temáticas dentro da escola é algo muito complexo, que envolvem inúmeras nuances, questionamentos em relação ao “outro”, interpretações distintas e divergências de ideias.

A ação de implementação das referidas leis interferem em diversos campos da educação, indo desde alterações em materiais curriculares e didáticos, até aspectos como a formação de professores e professoras e a abertura para novas temáticas de pesquisas acadêmicas. Tais transformações mostram a potência do processo de descolonização do currículo e como esse processo é um impulsionador da construção de projetos educativos emancipatórios.

A descolonização dos currículos e materiais didáticos é permeada por conflitos, negociações e ineditismo, e esse processo é parte integrante do rompimento da colonialidade do poder e do saber, como bem aponta Gomes (2012). Reorganizar a maneira como a história é contada pelos materiais didáticos envolve embates entre diferentes visões de mundo e essa dinâmica deixa nítido as dificuldades que a escola, os professores (principalmente no que diz respeito ao seu processo de formação) enfrentam no decorrer desse processo de rompimento com a epistemologia eurocêntrica. Como alude Paula Meneses (2007), a descolonização dos materiais didáticos direciona a escola, o currículo e a formação de professores/as a uma reflexão sobre a necessidade de se reorganizar a maneira como é contada a história do mundo, e não só da África e dos indígenas.

A Sociologia no PNLD

A disciplina de Sociologia, em especial, participa do Programa Nacional do Livro Didático pela primeira vez em 2011, que devido ao seu histórico de intermitência no ensino básico brasileiro só retorna para o currículo do ensino médio no ano de 2008. Sendo assim, até o momento temos três edições de Livros Didáticos de Sociologia propostos pelo PNLD, dos anos de 2012, 2015, 2018 e 2021, sendo a presente pesquisa focada exclusivamente no PNLD de 2018.

O processo de avaliação dos Livros Didáticos de Sociologia do PNLD de 2018 teve início em 2015, tais livros foram utilizados no triênio 2018-2020. Esse processo de triagem foi realizado por uma comissão de avaliadores composta tanto por professores do ensino básico, como professores do ensino superior. Doze livros didáticos foram

inscritos no processo seletivo e apenas cinco foram aprovados para estarem disponíveis no PNLD e serem escolhidos por escolas de todo o Brasil, a saber: Sociologia; Sociologia Hoje; Tempos Modernos, Tempos de Sociologia; Sociologia em Movimento e Sociologia para Jovens do Século XXI. A proposta desta pesquisa é analisar tais obras buscando compreender se as propostas das leis 10.639/03 e 11.645/08 foram respeitadas, de modo que as culturas afro-brasileiras e indígenas se façam presentes e sejam valoradas nestes livros.

Foi possível observar que o livro “Sociologia”, das autoras Benilde Lenzi Motim, Maria Aparecida Bridi, Sílvia Maria de Araújo, traz reflexões sobre o processo de colonização em capítulos específicos, de modo que o debate referente a questões étnico-raciais aparecem de forma secundária na obra, principalmente no que diz respeito às culturas indígenas brasileiras, que foram muito pouco abordadas. Os capítulos que trazem as temáticas étnico-raciais e decoloniais de forma mais detalhada são o 2 (Viver em Sociedade: desafios e perspectivas das ciências sociais), 6 (A cultura e suas raízes) e tais temáticas aparecem de forma transversal nos capítulos 7 (Sociedade e religião), 8 (Cidadania, política e Estado) e 10 (Educação, escola e transformação social). Deste modo, o que se pode perceber é que temáticas referentes às culturas afro-brasileiras e indígenas tendem a aparecer como subtemas de discussões no livro “Sociologia”. A cultura afro-brasileira é abordada na obra a partir do racismo estrutural existente no Brasil principalmente e as questões referentes às culturas indígenas se mostram associadas à temática ambiental.

O livro “Sociologia Hoje”, dos autores Celso Rocha de Barros, Henrique Amorim e Igor José de Renó Machado, no primeiro capítulo trata a colonização como um encontro entre a Europa, Ásia, América e África que possibilitou a construção do sistema social atual, sem fazer muitas críticas. No entanto, o mesmo capítulo também fala sobre como o ocidente se entende como um referencial de civilização em detrimento de outras culturas. Os capítulos que mais abordam uma temática decolonial e étnico-racial são o 2 (Padrões, Normas e Culturas), 4 (Antropologia Brasileira) e 9 (Sociologia Brasileira). O “Sociologia Hoje” é o livro que mostrou o resultado mais positivo no que diz respeito à temática indígena, bem como apresenta as questões étnico-raciais em cenários mais abrangentes. A temática indígena é bastante abordada na obra, aparecendo

principalmente nas discussões referentes a questões culturais, de diferença e desigualdade. O livro traz propostas de atividades interessantes, que apresentam conceitos a partir de explicações sobre comunidades indígenas. Entretanto, a obra acaba por abordar de forma mais superficial as temáticas relacionadas à população afro-brasileira, não trazendo tantas informações referentes à história do continente africano e suas nuances no contexto social.

Na obra “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”, da autoria de Bianca Freire Medeiros, Helena Bomeny, Julia O’Donnel e Raquel Balmant Emerique, pode-se notar que, assim como nos outros livros, as questões étnico-raciais são abordadas em capítulos e em pontos muito específicos. No entanto, o livro pouco aborda a racialização de diversos debates que carecem deste recorte, como, por exemplo, quando trata de questões antropológicas sobre racismo e evolucionismo cultural. Os capítulos que apresentam uma maior incidência de conteúdos que tratam de uma temática racial são os capítulos 14 (Brasil, mostra a tua cara!), 15 (Quem faz e como se faz o Brasil?), 18 (Desigualdades de várias ordens) e 22 (Interpretando o Brasil). O livro “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia” é a única obra que se faz presente em todas as edições do PLND de Sociologia. Vale a pena ressaltar que parte considerável dos debates referentes a questões étnico-raciais se encontram nos textos complementares, o que por vezes pode fazer com que determinados debates passem despercebidos.

O livro “Sociologia em Movimento”, escrito por Afrânio Silva et. al. apesar de trazer poucos capítulos que tratam sobre questões referentes a temáticas decoloniais e étnico-raciais, traz uma abordagem muito completa e bem elaborada. Os capítulos em que tais temáticas são tratadas com profundidade são respectivamente os capítulos 2 (A sociologia e a relação entre indivíduo e sociedade), 5 (Raça, etnia e multiculturalismo) e 10 (Estratificação e desigualdades sociais). A obra apresenta um conteúdo valioso no que diz respeito às questões étnico-raciais, apresentando temas e atividades que se mostram como facilitadores para a explicação da temática. Entretanto, deve-se ressaltar que temáticas voltadas para a questão indígena carecem de atenção na obra analisada, tendo seus dados pouco abordados e debatidos. As questões étnico-raciais também aparecem em algumas temáticas transversais no

decorrer do livro, por meio de temas como os direitos humanos e os movimentos sociais.

A obra “Sociologia para Jovens do Século XXI” dos autores Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo César Rocha da Costa, aborda as temáticas étnico-raciais de forma mais aprofundada nos capítulos 6 (“Ser diferente é normal”: as diferenças), 21 (“Onde você esconde seu racismo?” Desnaturalizando as desigualdades raciais) e 24 (“Tudo se chama nuvem, Tudo se chama rio”: nossos ancestrais, primeiros habitantes do Brasil). Em alguns outros capítulos que abordam questões como cidadania, religiosidade e identidades sociais e culturais a temática racial acaba por ser abordada, mas de uma forma indireta e por vezes as culturas afro-brasileiras e indígenas são apenas citadas, carecendo de uma maior contextualização e aprofundamento. A obra apresenta debates acerca da desigualdade sofrida pela população negra traçando paralelos com a realidade da periferia. O livro também traz o debate voltado para a questão racial para relacioná-la com temáticas referentes à desigualdade, violência e racismo. Em relação ao debate da temática indígena, o livro conta com o capítulo 24 que elabora uma discussão a partir de questões sociais e históricas sobre a cultura indígena.

Considerações Finais

A partir da análise dos livros didáticos de Sociologia do PNLD de 2018 foi possível notar algumas nuances da aplicabilidade das leis 10.639/03 e 11.645/08 no campo dos materiais didáticos. Pode-se dizer que os livros didáticos de Sociologia disponibilizados pelo PNLD de 2018, apresentam as culturas afro-brasileira e indígenas, bem como uma problematização acerca do fenômeno da colonização. Mesmo que em algumas obras tais temáticas apareçam de forma resumida, é possível observar que houve um avanço no PNLD de Sociologia de 2018 no que diz respeito à representatividade cultural nos livros didáticos de Sociologia. A presença de temas que explicam a colonização portuguesa no Brasil e como isso resulta no preconceito e discriminação sofridos pelas populações afro-brasileira e indígenas até os dias atuais, se mostram presentes nas obras.

Entretanto, deve-se sinalizar que alguns aspectos do debate étnico-racial são negligenciados nestes materiais. Observou-se que as culturas afro-brasileiros e indígenas têm suas histórias representadas, principalmente, nos capítulos que tratam a temática do preconceito e da discriminação. Não há dúvidas de que os traumas sofridos pelos afro-brasileiros e indígenas devem ser tratados e problematizados, no entanto, a valorização dessas culturas também é um passo fundamental no avanço da educação intercultural e antirracista. As obras incorporaram assuntos e temáticas que se aproximam dos objetivos das leis 10.639/03 e 11.645/08, o que certamente trata-se de um avanço no que diz respeito a representação de negros e indígenas nos materiais didáticos, contudo, duas observações cabem a essa análise. Uma das principais percepções acerca dos livros didáticos analisados é que a história dos movimentos negros e indígenas brasileiros não se fazem presentes em todas as obras. Também é possível notar que as culturas afro-brasileira e indígenas, propriamente ditas, não têm muito espaço na obra, pois sempre são citadas ou referenciadas a partir de temas associados às mazelas sofridas por estas populações. Tais observações mostram que os materiais didáticos carecem de uma abordagem positiva das culturas afro-brasileira e indígenas.

As temáticas referentes aos povos indígenas e a cultura afro-brasileira ocupam um papel secundário nos livros didáticos analisados, articuladas com diferentes temas na maioria das vezes, carecendo de abordagens mais específicas e aprofundadas. Com um escasso número de capítulos que abordam as questões étnico-raciais nos livros didáticos, tais temáticas acabam aparecendo de forma dispersa em diferentes capítulos, articuladas a diferentes temas ou em textos complementares. Tais aspectos podem servir como uma maneira de interseccionar as questões étnico-raciais com outras temáticas relevantes, entretanto essa estratégia pode se dar de forma equivocada na prática, em uma realidade em que o currículo e o ambiente escolar tendem a reafirmar os estereótipos relacionados às populações negras e indígenas.

Referências

ARAÚJO, S. M.; BRIDI, M. A.; MOTIM, B. L. Sociologia. 2a ed. São Paulo: Ed. Scipione, 2016.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-sEducacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: Agosto de 2021.

_____. Lei 10.639/03. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: Agosto de 2021.

_____. Lei 11.145/08. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>>. Acesso em: Agosto de 2019.

BITTENCOURT, C. M. F. Ensino de História: fundamentos e métodos. In: SEVERINO, A. J.; PIMENTA, S. G. Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BOMENY, H. et al. Tempos Modernos, Tempos de Sociologia. 3a ed. São Paulo: Ed. Do Brasil, 2016.

CANDAU, V. M. (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: documento eletrônico, 2010.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 45- 56, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s141324782008000100005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 13 ago 2021.

CASSIANO, C. C. F. Materiais Didáticos e Ensino na Escola Básica: Impactos no Currículo e na Produção Editorial Brasileira. In: Remate de Males. São Paulo: Campinas, 2014. p. 375-396

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. São Paulo: Educação e pesquisa, set./dez. 2004. p. 549-566

DA SILVA, T. T. (Org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FANON, F. Los condenados de la tierra. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, [s.l.], v.12, n.1, p. 98-109, jan/abr 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-erela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em 13 ago 2021.

GOMES, N. L. (Org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOSFROGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

GUIMARÃES, M. S. Nação e Civilização nostrópicos: o IHGB e o projeto de uma história nacional. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, no1, v. 1, p. 3-27, 1988.

HOFLING, E. M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. Educ. Soc. [online]. vol.21, n.70, 2000. pp.159-170. ISSN 1678-4626. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100009>>.

MACHADO, I. J. R.; AMORIM, H.; BARROS, C. R. Sociologia Hoje. 2a ed. São Paulo: Ed. Ática, 2016.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MENESES, M. P. G. Os espaços criados pelas palavras – Racismos, etnicidades e o encontro colonial. In: GOMES, N. L. (Org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 55-76.

BRASIL, Ministério da Educação. Guia de livros didáticos – PNLD 2018: Sociologia. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2017.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. Campinas-SP: Rev. bras. hist. educ., v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

MUNANGA, K. Negritude: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 2009, p. 102.

OLIVEIRA, L F.; COSTA, R C R. Sociologia para Jovens do Século XXI. 4a ed. Rio de Janeiro: Ed. Imperial Novo Milênio, 2016.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2005. p. 93-126.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, A, et al. Sociologia em Movimento. 2a ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2016

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

_____. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: Memórias del Seminário Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad", Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.