

**A ÁFRICA E OS AFRICANOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: ENTRE
PRESCRIÇÕES E REALIZAÇÕES**

ALICE ROSA DE SENA FERRARI

Presidente Prudente-SP

2016

**A ÁFRICA E OS AFRICANOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: ENTRE
PRESCRIÇÕES E REALIZAÇÕES**

ALICE ROSA DE SENA FERRARI

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista de Presidente Prudente, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Instituição Educacional: organização e gestão.

Orientadora:
Prof^a Dr^a. Maria de Fátima Salum Moreira.

Presidente Prudente - SP

2016

370
F375a

Ferrari, Alice Rosa de Sena

A África e os africanos em livros didáticos de história: entre prescrições e realizações \ Alice Rosa de Sena Ferrari. – Presidente Prudente, 2016.

113 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste,
Presidente Prudente, SP, 2016.

Bibliografia.

Orientadora: Maria de Fátima Salum Moreira.

1. África - historia. 2. Livro didático. 3. Historia ensino. Título.

ALICE ROSA DE SENA FERRARI

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista de Presidente Prudente, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Instituição Educacional: organização e gestão.

Presidente Prudente, 09 de dezembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria de Fatima Salum Moreira
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente – SP

Profa. Dra. Kênia Hilda Moreira
UFGD
Dourados - MS

Profa. Dra. Lúcia Helena Oliveira Silva
UNESP/Assis

DEDICATÓRIA

Ao Roberto Sena e ao Roberto Lorencetti, meus irmãos do coração, o primeiro me ensinou que devemos ser amiga de todos e o segundo me fez conhecer o amor verdadeiro numa família.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus pais, Josefa e Paulo.

As minhas irmãs, Neuza, Terezinha e Elenice.

Aos meus cunhados e cunhadas, Antonio, Aroldo, André, Cristiane e Salveni.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, Anderson, Rafael, Jéssica, Suelen, Laís e Isadora.

Ao meu sogro e minha sogra, Osvanir e Celina.

Ao meu esposo e minha filha, Paulo e Manuela, motivos de alegria sempre.

*A minha orientadora, Dra. Maria de Fátima Salum Moreira, a pessoa mais sensível
que conheci.*

*“O Brasil aplaude a miscigenação quando clareia, quando escurece, condena [...].
Você sabe que o táxi não para pra você e a viatura para”.*

Rapper Emicida

RESUMO

A ÁFRICA E OS AFRICANOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: ENTRE PRESCRIÇÕES E REALIZAÇÕES

Esta dissertação tem como objeto o estudo da África e dos africanos conforme apresentados nas noções e conteúdos veiculados no Guia de Livros Didáticos e em coleções de História para o 4º ano do Ensino Fundamental, as quais foram aprovadas pelo PNLD 2016. Insere-se nas discussões atuais sobre os modos como as Diretrizes da Lei nº10. 639/03 estão expressas em livros didáticos analisados no Programa Nacional do Livro Didático-PNLD. O objetivo geral, portanto, é compreender como a África e os africanos são apresentados nas noções e conteúdos veiculados nos livros didáticos para o ensino de História. Como objetivos específicos, foram definidos: a) identificar “como” a abordagem da História da África é proposta nos livros didáticos do PNLD – História- 2016 e qual é a sua conformidade com as orientações constantes das diretrizes da Lei nº. 10.639/03; b) verificar como a África e os africanos estão representados nos conteúdos (textos escritos e imagens) e noções históricas presentes nos livros didáticos e seus respectivos pareceres, conforme apontados no Guia do PNLD –História 2016; c) verificar as convergências entre os registros selecionados para análise nos livros didáticos e os estudos sobre a África e os africanos presentes em estudos no tema e d) reconhecer os elementos que operam na produção dos livros didáticos e que resultam em uma dada forma de sua elaboração. A pesquisa identifica-se por uma natureza qualitativa segundo Gamboa (2003), com base bibliográfica e documental, fundamentando-se teoricamente em estudos culturais e sociológicos que proporcionam investigar as relações de poder implicadas nas práticas de diferenciação e identificação dos sujeitos, através do currículo, da organização da escola e das políticas educacionais. A organização e sequência dos procedimentos de análise dos diversos registros textuais e imagéticos em estudo, pauta-se pela leitura flutuante em busca de elementos temáticos e conceituais, tais como propostos por Minayo (2004). Como principais resultados ressaltamos que, embora se mantenham continuidades no tratamento do ensino da história tradicionalmente ensinada, observam-se tentativas de mudanças para adequação à Lei nº 10.623/03 e aos critérios do PNLD. As críticas que levantamos não tem o objetivo de descartar o livro didático, ao contrário, a ideia é fazer apontamentos para que esse material, considerado por nós como um dos principais recursos para o ensino-aprendizagem de História nas instituições escolares, seja problematizado e questionado.

Palavras-chave: Lei nº10.639/03. Livro didático. Ensino de História. História da África e dos Africanos.

ABSTRACT

AFRICA AND AFRICANS IN HISTORY'S TEXTBOOKS: BETWEEN PRESCRIPTIONS AND ACHIEVEMENTS

This dissertation has as its main purpose the study of Africa and Africans as addressed in notions and concepts presented in the Guide of Textbooks and History collections for the 4th year of Elementary School, which were approved by the National Textbook Program (known as PNLD) 2016. It is inserted in the current discussions about how the Directives of the Law no.10,639/03 are expressed in textbooks analyzed in the PNLD. The overall goal, therefore, is to understand how are presented both Africa and Africans in the notions and contents published in textbooks aimed for the teaching of History. As specific objectives, it was defined: a) to identify "how" the approach of the African History is proposed in the PNLD's textbooks - History - 2016 and what is its conformity with the guidelines contained in the Directives of the Law no.10,639 / 03; b) to verify how Africa and Africans are represented in the contents (written texts and images) and historical notions existing in textbooks and their respective reports, as pointed out in the PNLD Guide - History 2016; c) to verify the convergences between the records selected for analysis in the textbooks and the studies about Africa and Africans, existing in thematic studies and, d) to recognize the elements that operate in the production of textbooks and which result in a given elaboration form. The research is identified by a qualitative nature, (GAMBOA, 2003), with a bibliographic and documentary base, being theoretically based on cultural and sociological studies that allow to investigate the relations of power implied in the practices of differentiation and identification of subjects through the curriculum, school organization and educational policies. The organization and sequence of the analysis procedures of the various textual and imagery registers under study, are guided by the floating reading in search of thematic and conceptual elements, such as proposed by Minayo (2004). As major results, we highlight that, although the continuities regarding the teaching of history traditionally taught are maintained, are observed attempts of change in order to adjust to Law no. 10,623/03 and to PNLD criteria. The criticisms we raise do not have the purpose of discarding the textbook, instead, the idea is to make notes so that this material, considered by us as one of the main resources for teaching and learning of History in educational institutions, to be problematized and questioned.

Keywords: Law no.10,639/03. Textbook. Teaching of History. History of Africa and Africans.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1-	Coleções de Livros Didáticos de História Aprovadas pelo PNLD 2016.....	47
TABELA 2-	Coleções mais distribuídas por componente curricular.....	49
TABELA 3-	Coleções escolhidas para análise.....	51
TABELA 4-	Descrição das coleções no Guia de Escolha sobre a temática racial.....	56
TABELA 5 -	Descrição das orientações do Manual do Professor sobre a África e os africanos.....	58

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1 -	Texto: O Brasil africano.	65
ILUSTRAÇÃO 2 -	Mapa: Rota do tráfico de escravos – séculos XVII a XI	65
ILUSTRAÇÃO 3 –	Atividade para preenchimento sobre o mapa	67
ILUSTRAÇÃO 4 -	Texto: Saiba mais	68
ILUSTRAÇÃO 5 –	Texto: Pesquise	68
ILUSTRAÇÃO 6 –	Texto sem título sobre tráfico de africanos	70
ILUSTRAÇÃO 7 –	Pintura: Africanos no porão do navio	70
ILUSTRAÇÃO 8-	Texto sem título sobre tráfico de africanos	71
ILUSTRAÇÃO 9 –	Texto: O encontro de culturas	72
ILUSTRAÇÃO 10 –	Texto: Depoimento de Maria Lira Marques Borges	73
ILUSTRAÇÃO 11 –	Atividade de escrita	73
ILUSTRAÇÃO 12–	Atividade de preenchimento	75
ILUSTRAÇÃO 13–	Atividade de escrita	76
ILUSTRAÇÃO 14 -	Texto sem título sobre contribuições africanas ao Brasil	77
ILUSTRAÇÃO 15 –	Fotografia: Roda de jongo	77
ILUSTRAÇÃO 16 –	Fotografia: Maracatu	78
ILUSTRAÇÃO 17	Fotografia: Aldeias do povo nuer na área da Gâmbia	82
ILUSTRAÇÃO 18	Fotografia: Plantação de uvas da vinícola Anura	82
ILUSTRAÇÃO 19	Fotografia: Luanda	83
ILUSTRAÇÃO 20	Atividade de escrita	84
ILUSTRAÇÃO 21	Texto: Um continente, muitos povos	85
ILUSTRAÇÃO 22 -	Mapa político da África	86
ILUSTRAÇÃO 23 –	Texto sem título sobre estudos arqueológicos	87
ILUSTRAÇÃO 24	Mapa: Impérios e cidades africanas antes do século XVI	87
ILUSTRAÇÃO 25 –	Texto sem título sobre o continente africano e sua proximidade com a Ásia e a Europa	88
ILUSTRAÇÃO 26 –	Atividades de escrita 1	90
ILUSTRAÇÃO 27–	Fotografia: Fundação	91

ILUSTRAÇÃO 28–	Texto: Características dos povos do sul da África	91
ILUSTRAÇÃO 29–	Fotografia: Estátua feita em terracota no século VI na Nigéria	92
ILUSTRAÇÃO 30–	Texto sem título sobre escavações arqueológicas	93
ILUSTRAÇÃO 31 –	Atividades de escrita	93
ILUSTRAÇÃO 32–	Texto: Os impérios de Gana e Mali	95
ILUSTRAÇÃO 33–	Fotografia: Mesquita Djingareiber	95
ILUSTRAÇÃO 34–	Texto sem título sobre o Império de Mali	96
ILUSTRAÇÃO 35–	Texto: O reino do Grande Zimbábue	96
ILUSTRAÇÃO 36–	Fotografia: Ruínas do reino Zimbábue na atualidade	97
ILUSTRAÇÃO 37–	Texto: A chegada dos europeus	98
ILUSTRAÇÃO 38 –	Atividades de escrita	99
ILUSTRAÇÃO 39–	Texto: A escravidão dos africanos	100
ILUSTRAÇÃO 40–	Atividades de escrita	102
ILUSTRAÇÃO 41–	O tráfico de africanos escravizados	102
ILUSTRAÇÃO 42 –	Mapa: Rotas do tráfico	102
ILUSTRAÇÃO 43–	Texto sem título sobre os africanos tratados como mercadoria	103
ILUSTRAÇÃO 44–	Representação do porão de um navio	103
ILUSTRAÇÃO 45–	Texto sem título sobre os africanos e sua influência na formação da cultura do povo brasileiro	104
ILUSTRAÇÃO 46–	Atividades de escrita	105
ILUSTRAÇÃO 47–	Texto: A formação cultural brasileira por meio das línguas faladas no Brasil	105
ILUSTRAÇÃO 48–	Texto sem título sobre africanismos	106
ILUSTRAÇÃO 49–	Atividades de escrita	107
ILUSTRAÇÃO 50–	Texto: A formação cultural brasileira por meio das religiões	108
ILUSTRAÇÃO 51–	Fotografia: Congada	109
ILUSTRAÇÃO 52–	Texto: Muitas contribuições na formação da cultura brasileira	110
ILUSTRAÇÃO 53–	Atividades de escrita	111

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	BASES TEÓRICO – METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	17
3	O ENSINO DE HISTÓRIA: AS ABORDAGENS DA TEMÁTICA RACIAL E AFRICANA	29
3.1	A Lei nº. 10.639/03 e suas diretrizes.....	33
3.2	Estudos da temática africana em livros didáticos	38
4	PROPOSTAS DE TRABALHO COM A TEMÁTICA AFRICANA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO PNLD – 2016.....	45
4.1	Das orientações das diretrizes para elaboração de materiais Didáticos	52
4.2	A temática africana nos pareceres do Guia de Escolha dos livros didáticos de História	55
5	EXPRESSÕES DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRICANOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO PNLD -2016	58
5.1	Dos objetivos previstos nos manuais do professor.....	58
5.2	O livro didático em textos e imagens: a África e os africanos	60
5.2.1	Análise da coleção ápis	64
5.2.2	Análise da coleção aprender, muito prazer.....	81
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERÊNCIAS	121

1 INTRODUÇÃO

Valho-me das palavras do Rapper Emicida (2015) para relatar o que vi e vivi em sala de aula, ora como professora, ora como aluna. Não foram poucas as vezes que a cor da minha pele influenciou as escolhas dos meus professores, digo isso, porque nunca fui escolhida para dublar as “Paquitas” nos shows de talentos, nunca fui chamada para ser a “Princesa” das peças infantis, tampouco para concorrer ao título de “Miss” no concurso de beleza. Porém, meu nome sempre esteve em destaque no “Quadro de Honra” da escola (quadro em que eram escritos em ordem de notas o nome dos alunos). Esses exemplos, mesmo o do “Quadro de Honra” em que eu sempre era lembrada, foram algumas das formas de segregação que fizeram parte da minha vida de estudante, segregou a mim e a muitos como eu, pretos e pardos. Sobre as discriminações sofridas pela cor da pele Munanga (2012, p. 01), aponta:

É nesse contexto histórico que devemos entender a chamada identidade negra no Brasil, num país onde quase não se houve um discurso ideológico articulado sobre a identidade “amarela” e a identidade “branca”, justamente porque os que coletivamente são portadores das cores da pele branca e amarela não passaram por uma história semelhante à dos brasileiros coletivamente portadores da pigmentação escura. Essa história a conhecemos bem: esses povos foram sequestrados, capturados, arrancados de suas raízes e trazidos amarrados aos países do continente americano, o Brasil incluído, sem saber por onde estavam sendo levados e por que motivo estavam sendo levados. Uma história totalmente diferente da história dos emigrados europeus, árabes, judeus e orientais que, voluntariamente decidiram sair de seus respectivos países, de acordo com a conjuntura econômica e histórica interna e internacional que influenciaram suas decisões para emigrar. Evidentemente, eles também sofreram rupturas que teriam provocado alguns traumas, o que explicaria os processos de construção das identidades particulares como a “italianidade brasileira”, a identidade gaúcha, etc. Mas em nenhum momento a cor de sua pele clara foi objeto de representações negativas e de construção de uma identidade negativa que, embora inicialmente atribuída, acabou sendo introjetada, interiorizada e naturalizada pelas próprias vítimas da discriminação racial.

Não muito diferente, quando iniciei minha carreira docente como professora nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública, onde lecionei por seis anos entre 2003 e 2008, o cenário ainda era o mesmo, com algumas variações: as dublagens eram das “Chiquititas”; as “Princesas”, não eram apenas Cinderela e Branca de Neve, outras tantas foram introduzidas pela literatura e dramaturgia infantil, inclusive aquelas que tentam representar descendentes de africanos (apesar da cor da pele ser preta ou parda, as características físicas eram europeias); os concursos para escolha de “Misses” ainda existiam(e existem) para escolher a menina mais bonita. E acreditem, as meninas que eram escolhidas pelas professoras para participarem desses eventos quase sempre não eram de cor preta ou parda, apesar de representarem a grande maioria. Detalhe, eu era uma dessas professoras e deixava que cada uma das meninas escolhesse seus papéis, pois sempre me inquietei com práticas que pudessem implicar em exclusão. Certamente, essas minhas experiências na infância e como professora, influenciaram nas escolhas que fiz quando decidi pensar em um projeto de pesquisa para o mestrado.

No ano de 2014 e início de 2015 lecionei no Ensino Superior nos cursos de Pedagogia, Biologia e Arte na Disciplina de Educação para as Relações Étnico-Raciais. O contato com a referida disciplina instigou-me a pesquisar sobre a Lei nº10.603/03 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Aliado a isso, recordar minha infância e adolescência e minha experiência como professora polivalente nas séries iniciais me levou a refletir sobre o fato de que nunca havia trabalhado com os alunos sobre a História e Cultura Afro-brasileira, apesar da promulgação da lei ter ocorrido no mesmo ano em que comecei a lecionar. Então, ganha relevância a pergunta: “Por que a Lei nº10.639/03 não se efetiva dentro da sala de aula? ”.

Constituído a partir da observância da Lei nº 10.639/03 este estudo é de natureza qualitativa segundo Gamboa (2003), com base bibliográfica e documental, tematiza as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 e suas implicações na organização dos livros didáticos aprovados pelo PNL 2016 para o ensino de História. Tem como objeto o estudo da África e de africanos, conforme apresentados nos livros didáticos do 4º ano do Ensino Fundamental para o ensino de História. O PNL 2016 foi escolhido por ser a edição

mais recente do programa à época dos primeiros estudos sobre a pesquisa e é no 4º ano que o currículo de História prevê o início do ensino da história da formação do Brasil. Propõe-se como objetivo geral compreender como a África e os africanos são apresentados nas noções e conteúdos veiculados nos livros didáticos para o ensino de História e foram definidos como objetivos específicos: a) identificar “como” a abordagem da História da África é proposta nos livros didáticos do PNLD – História-2016 e qual é a sua conformidade com as orientações constantes das diretrizes da Lei nº. 10.639/03; b) verificar como a África e os africanos estão representados nos conteúdos (textos escritos e imagens) e noções históricas presentes nos livros didáticos e seus respectivos pareceres, conforme apontados no Guia do PNLD – História 2016; c) verificar as convergências entre os registros selecionados para análise nos livros didáticos e os estudos sobre a África e os africanos presentes em estudos no tema e d) reconhecer os elementos que operam na produção dos livros didáticos e que resultam em uma dada forma de sua elaboração.

Ao entrar em vigor a Lei nº 10.639/03 que alterou o artigo 26 e 79 da L.D.B. que passaram a vigorar com as seguintes redações:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

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

Em relação ao estudo da história e cultura afro-brasileira, o texto afirma que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares,

torna-se obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira”, incluindo “o estudo da História da África e dos Africanos”. A partir daí vários debates e controvérsias se instalaram em relação à “o que”, “por que”, “para que”, “como”, “por quem” e “para quem” ensinar a História da África. Assim como precisamos dar essas mesmas respostas em relação ao ensino de história que sempre teve como centro a Europa, agora tais questões tornaram-se novamente a ser colocadas. Especialmente porque nunca tivemos a tradição de realizar pesquisas e nem ensinar sobre a África e a sua História. Se a questão dos saberes sobre os conteúdos a serem ensinados era pertinente, também o era o “como” ensinar. Como e quais conteúdos selecionar? Como torná-los parte da narrativa sobre a História do Brasil?

E, tão importante quanto as questões já apontadas, definir justificativas e objetivos para tal ensino, os quais fossem além da mera afirmação de que era necessário “conhecer e valorizar a história e cultura africana”. Tudo isso leva, ainda, a indagações sobre como trabalhar com a História da África de forma articulada à História do Brasil? Ou isso não seria necessário? Afinal, com tal debate, se recolocaram as questões frequentes e antigas que acompanham as discussões sobre “o que é História e como ensinar História”.

Este texto se organiza em seis seções: a) Introdução, b) Bases teórico-metodológicas da pesquisa, c) O ensino de História: as abordagens da temática racial e africana d) Propostas de trabalho com a temática africana nos livros didáticos de História do PNLD – 2016, e) Expressões da história da África e dos africanos nos livros didáticos de História do PNLD -2016 e, por fim, f) Considerações finais.

Em “Bases teórico-metodológicas da pesquisa”, discute-se o caráter qualitativo e documental da pesquisa, de modo que, fundamentando-se em Gamboa (2003) e Minayo (2004), são apresentadas as questões teóricas e conceituais da dissertação. Em busca de respostas para as nossas indagações, utilizamos a triangulação de dados proposta por Duarte (2009), por meio do cotejamento entre três tipos de fontes: 1) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da Lei nº10.639/03; 2) Guia de Livros Didáticos do componente curricular de História do PNLD 2016; e 3) Coleções do componente curricular de História aprovadas pelo PNLD 2016 para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Aliado as

essas bases metodológicas nos reportamos ao que propõem os estudos de Choppin (2004), Bittencourt (2011, 2013, 2014) e Munakata (2012), sobre as múltiplas facetas dos livros didáticos.

Em seguida, na seção “O ensino de História: as abordagens da temática africana”, com base em estudos documentais e bibliográficos, são tratados os seguintes aspectos: História e seu ensino; a Lei nº. 10.639/03 e suas diretrizes; estudos da temática africana em livros didáticos, de modo especial, naqueles voltados para o ensino de História.

Posteriormente, em “Propostas de trabalho com a temática africana nos livros didáticos de História do PNLD – 2016”, apresentamos uma descrição e organização detalhada dos dados obtidos nas coleções de livros didáticos escolhidos: processo de seleção das fontes; orientações previstas nas diretrizes para a elaboração dos materiais didáticos e como os pareceres do Guia de Escolha apresentam a temática racial. O alinhamento entre tais discussões se deve, por um lado, ao pressuposto de que haveria uma vinculação entre as propostas de trabalho com a temática africana nos livros didáticos de História do PNLD – 2016 e as orientações trazidas pelas Diretrizes da Lei nº10.639/03. Além disso, espera-se que os pareceres das avaliações de cada coleção didática possam estar em acordo com os objetivos, conteúdos e metodologia de ensino propostos por seus autores.

Na parte “Expressões da história da África e dos africanos nos livros didáticos de História do PNLD -2016”, são apresentados: objetivos previstos nos manuais do professor; o livro didático em textos e imagens: A história da África e dos africanos. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

2 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Esta pesquisa se caracteriza por sua natureza qualitativa, em conformidade com o que é proposto por Gamboa (2003, p.399):

Assim quando se fala de pesquisa qualitativa se refere à coleta e tratamento de informações sem uso de análise estatística, a instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que não fecha a interpretação num único sentido (paráfrase), mas, permite o jogo de sentidos (polissemia). Dessa forma, se torna necessária a elaboração, a posteriori, com base nos sentidos mais fortes e mais permanentes um quadro de conceitos ou categorias abertas que permitam a definição de um horizonte de interpretação. Na busca dos sentidos, além desse horizonte, também é necessária a recuperação dos contextos sociais e culturais onde as palavras, os gestos, os símbolos, as figuras, as diversas expressões e manifestações humanas têm um específico significado. Daí porque além de ser uma abordagem compreensiva também se conhece como abordagem etnográfica.

Em um primeiro momento, a investigação pautou-se pelo levantamento bibliográfico de estudos acadêmicos sobre a África e os africanos em livros didáticos no Brasil e pela análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da Lei nº10.639/03, do Guia de Livros Didáticos do componente curricular de História do PNL D 2016 e das Coleções do componente curricular de História aprovadas pelo PNL D 2016 para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

As análises dos materiais selecionados, por sua vez, estão sendo pautadas nas orientações de Minayo: 1) a leitura flutuante do material; 2) o contato com os enunciados selecionados; 3) a leitura detalhada a distribuição em temas; 4) a análise temática e conceitual das categorias de análise iniciais, e daquelas que surgirem no decorrer do trabalho (MINAYO, 2004).

Também é utilizado o recurso da triangulação de dados proposta por Duarte (2009), por meio do cotejamento entre três tipos de fontes: 1) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da Lei nº10.639/03; 2) Guia de Livros Didáticos do componente curricular de História do PNL D 2016; e 3) Coleções

do componente curricular de História aprovadas pelo PNLD 2016 para os anos iniciais do Ensino

A pesquisa estabelece diálogos teóricos com os estudos históricos, sociológicos e filosóficos, cujos fundamentos são eminentemente culturais.

Sob tais perspectivas, o poder é uma categoria central, entendendo-se que ele é constitutivo das relações sociais como um todo. Em tais análises, são enfatizados, dentre outros, os seguintes aspectos: relação entre identidade e diferença, relação entre linguagem e cultura, entre saber e poder, entre práticas e representações, entre escola e currículo.

No âmbito dos estudos culturais, vários autores nos auxiliam a refletir sobre o campo das teorias envolvidas com práticas educacionais e escolares e, especialmente, sobre o currículo. Os historiadores e teóricos culturais Stuart Hall (1997) e Michel de Certeau (2002) nos proporcionam aportes para pensar o currículo no âmbito das relações entre cultura, poder e saber. São autores em quem encontramos pontos de convergência, apesar de também apresentarem diferenças em suas abordagens teóricas.

Stuart Hall (1997) enfatizou a “centralidade da cultura” no mundo contemporâneo, destacando tanto seu caráter substantivo (papel constitutivo de todos os aspectos da vida social), como epistemológico (poder analítico e explicativo na teorização social), sublinhando, ainda, o seu poder regulador normativo. Em termos substantivos, o autor indicou para quatro de suas dimensões, Hall (1997, p.09), assevera:

[...] a ascensão dos novos domínios, instituições e tecnologias associadas às indústrias culturais que transformaram as esferas tradicionais da economia, indústria, sociedade e da cultura em si; a cultura vista como uma força de mudança histórica global; a transformação cultural do cotidiano; a centralidade da cultura na formação das identidades pessoais e sociais.

Por sua vez, a ênfase em sua dimensão epistemológica não implica em que a cultura seja definida como superior as demais categorias de análise. Ela não está abaixo e nem acima dos aspectos econômicos, sociais e políticos explicativos da sociedade como um todo. Todas essas categorias são consideradas interdependentes na elaboração das explicações e interpretações da realidade social. Hall (1997, p. 16), pontifica:

A cultura é [...] uma parte constitutiva do “político” e do “econômico”, da mesma forma que o “político” e o “econômico” são, por sua vez, parte constitutiva da cultura e a ela impõem limites. Eles se constituem mutuamente — o que é outra maneira de dizer que se *articulam* um ao outro. Assim, para sermos bastante precisos, deveríamos, de fato, reformular a concepção corrente de “cultura” apresentada acima: toda prática social *tem condições culturais ou discursivas de existência*. As práticas sociais, na medida em que dependam do significado para funcionarem e produzirem efeitos, se situam “dentro do discurso”, são “discursivas”.

Remetendo o conteúdo das questões culturais aos processos de constituição dos significados e à ideia de que as coisas só ganham existência e valor para nós a partir dos significados que a elas são atribuídos, temos que o campo das significações é um campo de luta e de disputa pelo poder. E, neste sentido, o autor apresenta o conceito de “regulação normativa”, visto que é por meio dos significados que damos forma, direção e propósitos às condutas e práticas sociais. O autor afirma que tais regulações “são um instrumento tão poderoso para definir quem pertence” (isto é, quem faz as coisas da mesma forma que nós, conforme nossas normas e conceitos) e quem é um “outro”, “diferente, fora dos limites discursivos e normativos de nosso modo particular de fazer as coisas”; são uma forma de “classificar ações e comparar condutas e práticas humanas de acordo com nossos sistemas de classificação cultural”; elas atuam na “produção ou ‘constituição’ de novos sujeitos — isto é, na regulação dos tipos de ‘sujeitos’ que nós somos”.

Desta forma, entendemos que ao colocar em relação (campo relacional) e por meio de comparações e oposições entre povos (de múltiplas origens europeias, africanas, americanas, asiáticas) e pessoas (por sua cor / raça / etnia), são constituídos os processos de diferenciação, compostos por adjetivações e valores mutuamente determinados, os quais resultam em processos classificatórios e hierárquicos. Enquanto um dos lados ocupa o lugar de centro, norma e acabamento o outro o da margem, do anormal, do inacabado. Temos, portanto, que a definição da identidade e da diferença é realizada com base em relações de poder, circunstanciada por disputas pela determinação dos sistemas simbólicos e de representações que circulam no campo da cultura.

Acrescenta-se, ainda, que embora seja legítima a ênfase dada por Hall ao fato de que as identidades e diferenças são produzidas por meio do uso das linguagens nas mais diversas ordens de discursos, também é considerado o seu

contraponto que é a importância da experiência social e da agência dos sujeitos em sua produção. Considera-se que as interações que os sujeitos estabelecem entre si, bem como os contextos e especificidades culturais que marcam sua existência, também definem as apropriações particulares que fazem daquilo que vivem e observam, em seus contextos de vida.

Hall sublinha que todos os tipos de regulação, em geral, são acompanhados de conflitos e resistências. Além disso, não se caracterizam pela imposição de um regime externo de controle social, visto que levam os sujeitos a, subjetivamente, regularem-se a si mesmos.

É, contudo, na esteira dos estudos de Michel de Certeau que encontramos uma importante vertente analítica da cultura, de forma que temos a possibilidade de observar o modo como as representações das elites dominantes, partindo de grupos organizados em lugares estratégicos de poder, se inter-relacionam às vidas de sujeitos e grupos sociais que atuam de forma dispersa em seu fazer cotidiano. As práticas e representações aí constituídas, resultam do modo como os elementos da cultura dominante (estabelecidos no campo da estratégia) entram em relação com os elementos culturais que lhes são próprios, isto é, particulares (tática). É para elucidar as relações entre cotidiano, poder e cultura, que o autor apresenta os conceitos de tática e estratégia. Por estratégia Certeau (2002, p.99), define:

[...]o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.).

Enquanto a estratégia ocupa um “lugar”, as táticas não têm um lugar próprio, elas se encontram dispersas, visto que seus praticantes assim também se encontram, além de não serem dotados de um alvo ou ameaça específicos. A “tática” não utiliza discursos totalizantes, nem faz uso de imposições, ela diz respeito às astúcias dos consumidores e as suas capacidades de inventar, recriar e escapar dos ordenamentos impostos pelas empresas de controle. Por meio delas

observamos as micro resistências mobilizadas no cotidiano, as quais Certeau (2002, p.39), denomina de “artes do fazer”.

Na realidade, diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como “consumo”, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas “piratarias”, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhes são impostos.

Nesta dissertação não nos deteremos no estudo das táticas utilizadas nas leituras dos livros didáticos por professores e estudantes. O foco está na investigação dos modos como os livros foram produzidos, materializados e dados a ler, bem como as suas articulações com as políticas públicas, políticas editoriais, movimentos sociais e as legislações que regulam os currículos. Trata-se, portanto, de produções com base em ações racionalizadas, centralizadas e organizadas. E isso é preciso fazer constatar.

Vale ressaltar, ainda, que contamos com as bases conceituais de Chartier para estabelecer nexos explicativos para os modos como as relações de poder operam na constituição da vida social, tal como visto nas relações e lutas entre os povos que vivem e viveram no continente africano, as relações entre metrópoles europeias e a África, o processo de escravidão no Brasil e as resistências e participação social dos escravos, expressas em fugas, formação de quilombos, cultos, festas, jogos, bem como seus saberes tecnológicos, filosóficos, políticos etc.

No estudo dos aspectos culturais e simbólicos implicados nos livros didáticos destacamos o que aponta Chartier (2002, p. 126), em relação a necessidade de atenção para o contexto social de produção e circulação de qualquer tipo de texto:

Contra a representação, elaborada pela própria literatura, do texto ideal, abstrato, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. Daí

a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do 'autor'; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor.

É em face de tais circunstâncias que Chartier (2002, p. 127) sustenta as explicações sobre os modos como são construídos os sentidos que o livro propicia ao leitor:

Esta distância, que constitui o espaço no qual se constrói o sentido, foi muitas vezes esquecida pelas abordagens clássicas que pensam a obra em si mesma, como um texto puro cujas formas tipográficas não têm importância, e também pela teoria da recepção que postula uma relação direta, imediata, entre o 'texto' e o leitor, entre os 'sinais textuais' manejados pelo autor e o 'horizonte de expectativa' daqueles a quem se dirige.

Na mesma perspectiva, Ribeiro (2015, p. 49) traz as observações feitas por Munakata (2003) sobre a relevância “em perceber o livro em toda a sua ‘materialidade’, como um produto de políticas públicas educacionais, nas quais transitam sujeitos diversos: tais como os próprios organismos elaboradores das leis, os autores contratados, editores, revisores, os quais influenciam direta ou indiretamente a forma como esses saberes são articulados no interior dos manuais”.

Do ponto de vista dos estudos críticos do currículo diversos autores indicam para o envolvimento do currículo com o poder, indicando para vários aspectos da reprodução das estruturas de dominação que organizam a vida social, a escola e o currículo. Nesta pesquisa, interessa-nos salientar aquilo que afirma Giroux em relação a importância em investigar “a forma como a linguagem funciona para incluir ou excluir certos significados, assegurar ou marginalizar formas particulares de se comportar e produzir ou impedir certos prazeres e desejos” (GIROUX, 1995, p. 95).

Em relação aos currículos que se pretendem multiculturalistas, sob uma perspectiva pós-crítica e pós-colonial, afirma-se a necessidade de que sejam problematizadas as questões relacionadas ao “poder, política e interpretação”. Segundo Silva (2000, p.130):

Uma perspectiva pós-colonial de currículo deveria estar particularmente atenta às formas aparentemente benignas de representação do Outro que estão em toda parte nos currículos contemporâneos [...] Uma perspectiva pós-colonial exige um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Ela reivindica, fundamentalmente um currículo descolonizado.

Foucault ressaltou as relações entre saber e poder, defendendo que o poder é exercido de forma positiva, produtiva. E não se trata de pensá-lo simplesmente pelo viés da relação entre dominantes e dominados. Ele se caracteriza enquanto exercício de uma prática relacional, a qual é provinda de diversas vias e suscita múltiplos encontros entre os sujeitos. Michel Foucault, segundo Costa, Silveira e Sommer (2003, p.57):

[...] procura destacar uma certa dimensão do conceito de poder que alarga os sentidos circulantes na tradição crítica. Em outras palavras, não se trata de pura e simplesmente destacar que os grupos que estão em posição hierarquicamente superior em uma relação de poder definem o que deve ser ensinado, o que de fato ocorre, mas se trata de considerar a produtividade do poder, para além do binarismo dominadores e dominados. Em outras palavras, o que precisamos continuar a investigar, discutir, destacar, mostrar é a positividade do poder, sua capacidade de produzir subjetividades e identidades.

Como já foi mencionado, aqui temos a expressão de como operam as relações de poder em que os significados para as diferenças são estabelecidos. Por meio de formas sutis, as quais articulam processos de diferenciação social entre “eu/nós” e “ele/eles”, são forjadas visões dicotômicas em que alguns são colocados em posição hierárquica superior aos outros. Aqueles que tem os recursos para fazer predominar seu olhar sobre o que é desejável, correto, normal em contraposição ao outro que seria o seu oposto, fazem prevalecer formas de violência e de desigualdades sociais (SILVA, 2000).

O autor lembra, ainda, a afirmação de Choppin quanto ao papel simbólico da participação dos manuais escolares nos processos de constituição de identidades nacionais, visto que eles veiculariam “de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanção: participa, assim, estreitamente do processo de socialização e de aculturação (até mesmo de

doutrinação) da juventude”. (CHOPPIN, 2002, p. 14, Apud RIBEIRO, 2015, p. 49-50).

Choppin (2004, p. 553) apresenta quatro funções que podem ser assumidas pelos livros didáticos, de forma conjunta ou não, as quais poderão variar em conformidade com “o ambiente sociocultural, à época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização”: 1) função curricular ou programática; 2) função instrumental; 3) função ideológica ou cultural; 4) documental.

Na função chamada curricular, programática ou referencial, o livro didático seria uma tradução fiel dos programas de ensino ou, então, uma de suas interpretações, de modo que “ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (CHOPPIN, 2004, p. 553). Na segunda função, a instrumental, temos a sua ocupação com a proposição de métodos de aprendizagem, com a apresentação de exercícios e atividades que proporcionem desenvolver habilidades, competências, memorização, formas de análise, resolução de problemas etc.

A função instrumental refere-se aos métodos de aprendizagem, ou seja, os recursos que são utilizados para facilitar a apropriação dos conteúdos.

No caso da função ideológica e cultural, Choppin (2004, p.553), o caracteriza como:

[...] um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político.

Em relação a função documental, o autor atribui ao livro didático a portabilidade de um conjunto de documentos textuais e icônicos que pode ser propiciadora de observações e confrontos que possibilitam o desenvolvimento do espírito crítico, em geral, quando é realizada em espaços pedagógicos com propósito de desenvolver a iniciativa e autonomia pessoal dos estudantes (CHOPPIN, 2004, p.553). Bittencourt (2011), por sua vez, propõe três aspectos para

serem observados nos livros didáticos: a) aspectos formais, b) conteúdos históricos escolares e c) nos conteúdos pedagógicos.

Na análise dos aspectos formais, o livro didático é entendido como produto da indústria cultural que, em consequência dessa condição de mercadoria, insere-se na lógica de consumo. Como mercadoria, o livro didático oferece particularidades próprias da lógica mercadológica para “seduzir” os professores: cursos, materiais anexos, capa com indicação de que o livro está de acordo com determinada proposta curricular, qualidade do papel, ilustrações (BITTENCOURT, 2011, p. 311-312).

Quanto aos conteúdos históricos, o livro didático é o principal veículo responsável pela concretização dos conteúdos históricos escolares. A forma como os livros apresentam o conteúdo é central nessa análise, entendendo-se que a escrita de um texto reproduz informações históricas a serem reproduzidas por alunos e professores (BITTENCOURT, 2011, p. 313-314).

Os conteúdos pedagógicos em análise precisam ser vistos sob a ótica das atividades com os quais os alunos terão a oportunidade de ter contato com os conteúdos históricos, pois segundo Bittencourt (2011, p.316):

Uma análise dos conteúdos pedagógicos ou do método de aprendizagem de um livro didático deve atentar para a averiguação das atividades mediante as quais os alunos terão oportunidade de fazer comparações, identificar as semelhanças e diferenças entre os acontecimentos, estabelecer relações entre situações históricas ou entre a série de documentos expostos no final ou intercalados nos capítulos e indicar outras obras para leitura, fornecendo pistas para a realização de pesquisa em outras fontes de informação.

Importante salientar que o livro didático é inegavelmente uma fonte de estudo, mas é também uma mercadoria que veicula ideias e valores, é um produto que precisa ser comercializado. Nesse sentido, os autores de livros didáticos expressam nas obras pensamentos e discursos considerados verdadeiros no interior da disciplina para serem apropriados pelos professores (PAULILO, 2011).

Ainda nesse sentido cabe-nos pensar como os livros didáticos são produzidos, quem os organiza de fato, quem participa de sua produção, de sua autoria? Escritores? Autores? Historiadores? Editores? Setor de Marketing? Refletir sobre tal aspecto ajuda a entender porque os autores dos livros didáticos nem

sempre são citados e muitas vezes existem obras em que eles nem figuram como autores ou escritores e sim como organizadores. Vejamos o que Batista (1999, p.530), aponta sobre o modo como os livros didáticos são percebidos quanto a sua autoria:

Trata-se de um livro efêmero, que se desatualiza com muita velocidade [...]. Não são poucos, portanto, os indicadores do desprestígio social dos livros didáticos. Livro “menor” dentre os “maiores”, de “autores” e não de “escritores”, objeto de interesse de “colecionadores” e não de [...] “bibliófilos”, manipulado por “usuários” e não por “leitores”.

Composto por vários ângulos de análise, considera-se que o livro didático é um instrumento multifacetado, de modo que Bittencourt (2013, p.71-72) aponta a sua natureza complexa, classificando-o como: mercadoria, depositário de conteúdo, instrumento pedagógico e, por fim, veiculador de um determinado imaginário social, seja este em forma de ideologia política e / ou de representações sobre os vários aspectos da vida. No que se refere ao livro como mercadoria Bittencourt (2013, p.71), afirma:

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 à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores. É importante destacar que o livro didático como objeto da indústria cultural impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor.

Como depositário de conteúdos os livros didáticos sistematizam os saberes que foram escolhidos para serem transmitidos, determinando o que será ensinado e como será ensinado. Nesse sentido, é válido dizer que os conhecimentos e técnicas que são considerados importantes para a sociedade são veiculados pelo livro didático por meio de padrões linguísticos e formas de comunicação específicos (BITTENCOURT, 2013, p. 72).

Enquanto instrumento pedagógico o livro didático propõe uma estrutura de textos, imagens, exercícios, questionários e sugestões que instrumentalizam o

trabalho do professor e tentam facilitar a apropriação dos conteúdos pelos alunos (BITTENCOURT, 2013, p. 72).

Quanto à ideologia o que Bittencourt (2013) aponta é que os livros didáticos são transmissores de valores, definindo-os como produto cultural que pode transmitir estereótipos e valores de grupos dominantes. Também para Batista (1999), o livro didático é organizado em torno de um conjunto de situações sociopolíticoeducacionais, numa relação de disputa, de conflito, que vincula diferentes valores, ideologias, culturas.

Horikawa e Jardimino (2010, p.156), por sua vez, discutem os mecanismos pelos quais os livros didáticos operam na construção ideológica da identidade nacional:

Qualquer que seja a análise, é inevitável a conclusão de que o livro didático insere-se no processo de formação da identidade nacional, seja pelos temas e conteúdos priorizados nos manuais didáticos, seja pelas metodologias neles indicadas, seja pela perspectiva ideológica neles subjacentes. De uma maneira ou de outra, os livros didáticos servem como instrumentos de reconstrução de identidades, porque apresentam uma certa imagem da sociedade a que se propõem formar. E ao fazê-lo, inexoravelmente, assumem posicionamentos, que colocam em confronto o que decidem expor claramente e o que decidem silenciar.

A posição ideológica de quem elabora os livros didáticos nem sempre é o fator determinante para seleção dos conteúdos e metodologias, há que se atentar também às exigências feitas pelo PNLD. Desde 1996 os livros didáticos são examinados por especialistas e somente aqueles com parecer favorável poderão ser escolhidos pelo professor: “Não é impossível que tal situação tenha incentivado a produção de livros direcionada não diretamente aos professores e aos alunos, mas aos avaliadores, geralmente recrutados da universidade e, segundo a crítica corrente, nem sempre habituados às práticas de sala de aula” (MUNAKATA, 2012, p.61).

Em entrevista concedida à Revista Nova Escola, Bittencourt (2014), afirma que existe uma relação muito próxima entre a ideologia promovida pelo Estado através de suas normativas e a lógica mercadológica dos livros didáticos: “As editoras se adaptam às demandas dos educadores [...] Ao mesmo tempo, são as grandes editoras que fazem circular as publicações. Então, os livros didáticos

também determinam o currículo das escolas no Brasil” (BITTENCOURT, 2014, p 26-27).

Isto posto, cabe-nos refletir sobre o modo como os conteúdos dos livros didáticos são produzidos para um determinado público, assim como Chartier (2002, p.123), nos ajuda a refletir:

Por um lado, a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros [...]. Por outro lado, o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada.

O contexto no qual o livro didático está inserido, os sujeitos que farão uso do material, a associação de outros recursos é condicionante para subverter o que está prescrito. O uso do livro didático enquanto currículo ocorre com sujeitos específicos, em condições sócio-históricas particulares, aliado a outros recursos que podem modificar o que está expresso, (CASSIANO, 2004, p.34).

Portanto, em conformidade com os estudos culturais, trabalhamos com o pressuposto de que o currículo e o conhecimento – o escolar, mas não só – são campos de luta e de disputas pelo estabelecimento de poder e hegemonia dos interesses e projetos de determinados grupos sobre outros. Os combates pelo controle das interpretações dos fenômenos sociais ocorrem de múltiplas formas e se pautam, como é o caso do currículo escolar, pelo investimento na produção de tipos particulares de sujeitos, de subjetivações e identificações sociais.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA: AS ABORDAGENS DA TEMÁTICA AFRICANA

O ensino escolar da História tem como fundamento a articulação entre uma determinada concepção de História, de produção de conhecimento e de ensino-aprendizagem. É reconhecida a historicidade de cada um desses conceitos, visto que, além de serem diversos, são (re) construídos em diferentes momentos históricos, pois também estão sujeitos a mudanças e redefinições. Além disso, é importante destacar que a produção historiográfica tem uma influência direta na seleção dos conteúdos de ensino priorizados na educação escolar.

A partir da década de 1980, novas propostas curriculares foram produzidas em alguns estados brasileiros, sendo este o momento de redemocratização do país em que se visou estabelecer um processo participativo da população na elaboração de políticas e projetos para as mais diversas instituições sociais. Neste contexto, as propostas educacionais e curriculares para o ensino de História estiveram articuladas com a produção sobre o assunto no âmbito da educação.

No Estado de São Paulo, a Proposta Curricular para o Ensino de História (1992) resultou de intensos debates e confrontos entre os pesquisadores, envolvendo inclusive a imprensa e a elaboração de duas versões (RICCI, 1992; SOUZA, 2006). Seus pressupostos históricos balizaram-se pelos estudos teóricos e conceituais presentes na História Social Inglesa e, em parte, na História Cultural Francesa.

A influência francesa sobre a historiografia com abordagem cultural tem os seus princípios fundados na Escola de Annales, que foi desenvolvida por Marc Bloch e Lucien Febvre, desde a década de 1920. Esta escola tem seus prolongamentos futuros em vertentes identificadas como Nova História ou Nova História Cultural, nas quais situamos autores como Michel de Certeau e Roger Chartier.

A partir da Escola de Annales, a historiografia francesa passou por mudanças que introduziram modificações substanciais no tratamento da disciplina. Ao invés do uso de uma concepção de tempo histórico linear, contínuo e

progressivo, os historiadores dos Annales propuseram uma compreensão que enfatizava aquilo que se repetia e resistia às mudanças históricas. Neste sentido, o cotidiano e os mais diversos aspectos da vida humana passavam a fazer parte das preocupações destes historiadores que, ao ampliarem a visão de ator social, de fato histórico e de mudança, também alargaram as possibilidades de busca de novos registros para as ações humanas, pois qualquer um deles poderia ser considerado como fonte histórica. Relatos orais, textos literários, edificações, imagens, paisagens, signos diversos, dados estatísticos, entre outros, passaram a ser considerados fontes de informação e expressão de uma determinada cultura e sociedade, passíveis, portanto, de serem analisados pelo historiador, (BURKE, 2011). Tais historiadores propunham que o conhecimento da história se fazia “com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, seve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem” (FEBVRE, 1949 p.428 apud LE GOFF, 2003 p. 530).

Sob tal perspectiva, a realidade social recebe múltiplos tratamentos e novas e diferentes interpretações do passado são construídas. Em algumas de suas vertentes, o que importa não é mais tomar os registros documentais como forma de aproximar-se do real, como se fosse possível circunscrevê-lo, mas entender que este passa a ser configurado nos discursos e representações das práticas sociais (VIEIRA, 1989).

Por sua vez, a História Social, que também sofreu influências dos estudos culturais, se faz representar, entre as décadas de 1960 e 1980, na chamada nova esquerda inglesa, na qual se reúnem autores como Edward Palmer Thompson, Raymond Williams, Stuart Hall e Eric Hobsbawn. Sob tal abordagem, o cotidiano, a cultura, o trabalho e a vida dos trabalhadores se tornaram elementos privilegiados nas análises empreendidas. Entretanto, a base analítica para o estudo das transformações, mudanças e permanências históricas mantiveram os princípios marxistas que consideram a agência humana, a luta de classes e os processos de construção das identidades sociais como base para as explicações históricas (CASTRO, 1997, p. 45-59). Conforme Thompson (apud VIEIRA et al, p. 18): “interessa recuperar caminhadas, programas fracassados, derrotas e utopias, pois nada nos garante que o que ganhou foi sempre o melhor”.

VIEIRA et al. (1989, p. 18), sintetizando o que diz a historiadora Dea Fenelon (1985), indicam que com a História Social não se pretende “um estudo paralelo do social, do cultural, do econômico, do político, mas sim um estudo que leve em conta todas essas dimensões, sem compartimentação e nem subordinação ao econômico”. A cultura é vista como constitutiva do conjunto das práticas sociais visto que todas elas se encontram investidas de um campo de significados compartilhados.

Foi em conformidade com tais referências culturais nos estudos históricos, que emergiram os debates para a elaboração da Proposta Curricular de São Paulo, a qual enfatizou uma concepção de mudança e transformação que confronta a visão teleológica de progresso e evolução, defendendo o princípio de que o "vir a ser" é um campo de possibilidades, pois o que se viveu e o que se vive também o é. As dinâmicas das temporalidades históricas são compreendidas como decorrentes de antagonismos e lutas existentes entre grupos com interesses, projetos e necessidades diversos, em cada momento histórico particular. Além disso, é indicado um tema central – Trabalho e Cultura – em torno do qual se articulam os subtemas sugeridos para serem desenvolvidos nas cinco primeiras séries do Ensino Fundamental.

Em termos teóricos, os estudos históricos dirigem –se para a investigação da vida cotidiana das pessoas comuns, insistindo-se para que os estudantes conheçam tanto as explicações históricas para a realidade social, como entendam o modo como conhecimento histórico é produzido, sendo sujeito à múltiplas interpretações. Enfatiza-se a importância do conhecimento, pelo(a)s aluno(a)s dos diversos tipos de fontes históricas e do modo como elas são indagadas e analisadas. Ao invés de um ensino com base em uma ordem cronológica linear e evolutiva, é defendido um trabalho com o ensino por temas. Assim Silva e Fonseca (2010, p. 18) pontificam:

A opção por eixos temáticos a partir de problematizações amplas é fruto do intenso debate curricular ocorrido no Brasil, na década de 1980, em diálogo com experiências europeias. É exemplar o debate ocorrido em torno da Proposta Curricular da SEE/ CENP no Estado de São Paulo. Tal proposição constituía uma busca, uma resposta às críticas à estrutura curricular

tradicional, que privilegiava a organização cronológica linear, por meio de fatos, marcos da história europeia integrados, quando possível, aos fatos/marcos da história da nação brasileira, sob o signo da ideologia do progresso.

Os autores informam que, em seu conjunto, são verificadas quatro formas de abordagem da História nos livros didáticos: História Temática; História Integrada, História Intercalada e História Convencional. A “História Temática”, conforme explicaram, tem por base a abordagem que se organiza em torno da proposição de eixos temáticos, os quais “problematizarão as permanências e transformações temporais, sem, contudo, ignorar a orientação temporal assentada na cronologia” (SILVA; FONSECA, p.27, 2010).

Na continuidade de suas análises, Silva e Fonseca (2010, p. 28), observaram nos Guias de Escolhas do PNLD, para o período 2008 e 2011, que os livros didáticos de História continuavam privilegiando a cronologia e não a tematização em termos da organização de seus conteúdos, vejamos:

Assim, evidenciamos, nas avaliações dos livros didáticos de História para os últimos anos do ensino fundamental, registradas nos Guias do PNLD 2008 e 2011, que a perspectiva curricular dominante, no universo das obras didáticas aprovadas pelo MEC, legitima a concepção didática da História chamada “integrada”, pelo critério temporal, linear, com base na cronologia da História europeia, articulada, quando possível, à História do Brasil, da América e da África.

Para os autores, isso se explica, ainda, pelo fato de os currículos prescritos serem vividos em contextos muito diferenciados (dependendo do tipo de relações entre os sujeitos, do tipo de fontes de saber utilizadas, das práticas institucionais, burocráticas e comunitárias específicas de cada instituição escolar). Por sua vez, “Isso quer dizer que os professores tem alguma autonomia ante as demandas do Estado, da sociedade e dos meios de comunicação; assim, podem questionar, criticar e subverter os saberes e as práticas no cotidiano escolar” (SILVA; FONSECA, p. 29-30, 2010)

Nesse mesmo sentido é que Souza (2006, p. 204) também assinala a necessidade de observar as possibilidades de as práticas educativas serem influenciadas e sofrer mudanças na qualidade de ensino, pelos mecanismos estatais

de elaboração de currículos e leis, definindo o que e como ensinar, além de intervir na elaboração de materiais didáticos:

Dado que a política curricular constitui um aspecto específico da política educacional, sua investigação significa, de certa maneira, uma avaliação dos condicionantes da possibilidade que tem o Estado de provocar/influenciar mudanças na prática educativa e, como decorrência, promover a qualidade da escola pública. De fato, aquilo que se define como legítimo para ser transmitido, ensinado e aprendido nas escolas, não é questão menor, mas se coloca no centro mesmo da definição de uma política cultural de repercussões a longo prazo. Por isso, a atuação do Estado em relação ao currículo não se limita a prescrever a seleção cultural mediante dispositivos legais. A política curricular envolve também a elaboração de meios – material de orientação e controle –, que visam apresentar aos sistemas de ensino e aos professores o currículo prescrito, indicando com um pouco mais de especificações, as finalidades, os conteúdos e o modo de ensinar (metodologia e avaliação).

Tal constatação também reforça, sob tal ponto de vista, a concepção da relatividade da força e poder dos currículos prescritos em tornarem-se executáveis no dia-a-dia escolar. Essa relatividade perpassa por determinar “o que ensinar”, “por que ensinar”, “como ensinar” e “para quem ensinar” e é no campo da disputa pelo poder sobre o currículo que se consolidam tais questões.

3.1 A Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes

O percurso de normatização que desencadeou a aprovação da Lei nº10.639/03 integra um processo de superação do racismo na sociedade brasileira e tem como protagonistas o Movimento Negro e outros grupos que participaram da luta antirracista, segundo Gomes (2010, p. 153):

E, por último, penso que todo(a) educador(a), ao trabalhar com a questão racial, deveria tomar conhecimento das lutas, demandas e conquistas do Movimento Negro. Não podemos nos esquecer de que a inclusão da temática racial na escola brasileira e o reconhecimento a sua inclusão no currículo deve muito à atuação desse movimento.

Conforme Janz, as lutas do Movimento Negro no Brasil culminando com a promulgação da Lei nº10.639/03 visaram equilibrar o espaço destinado à Europa e à África dentro de sala de aula, diminuindo as tensões sociais, bem como

o racismo e o preconceito, demonstrando as riquezas culturais da África e a participação do negro no processo histórico do Brasil, (JANZ, 2014).

O Movimento Negro, desde a década de 30 do século passado, desempenha esforços para a garantia de uma educação antirracista, enfrentando lutas para que fossem implementadas políticas públicas e projetos pedagógicos que superassem as desigualdades raciais e sociais existentes no Brasil, (SANTOS, 2010).

Neste sentido, Santos (2005, p.23), traça um percurso de ações empreendidas por militâncias e intelectuais negros acerca proposição de uma educação antirracista que culmina com a promulgação da Lei nº10.639/03:

Portanto, ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira.

Na Assembleia Nacional Constituinte, em 1987, vários encontros organizados pelo movimento negro tinham como foco a participação nos debates, ou seja, a possibilidade de tornar pauta as reivindicações com relação à temática étnico-racial, (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012).

A Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, realizada no ano de 1986 e a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, realizada em 1995, ambas em Brasília, são marcos da histórica luta para que uma educação antirracista fosse disseminada nas escolas. As reivindicações propostas por esses movimentos impulsionaram alguns municípios a adotarem medidas que coibissem quaisquer práticas discriminatórias dentro das escolas. Municípios como Salvador, Belo Horizonte, Porto Alegre, Aracaju, São Paulo, Teresina, Brasília foram os primeiros a promulgarem leis que previam a inclusão da temática racial nos currículos escolares entre os anos de 1989 e 1996, (SANTOS, 2005).

O percurso entre a Constituição Federal de 1988 e a promulgação da Lei nº10.639/03 é apresentado por Silvério e Trinidad (2012, p.894):

O período entre a promulgação da Constituição de 1988 e a aprovação da Lei n. 10.639/03 é de extrema importância para a compreensão das mudanças sociais em curso, tanto em um contexto nacional quanto transnacional. Alguns dos marcos que nos servem como referência são os seguintes: a Marcha Zumbi dos Palmares (1995), a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 (LDB), os Seminários Regionais Preparatórios para Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, a III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Durban, na África do Sul (2001) e, por fim, a aprovação da alteração da LDB pela Lei n. 10.639/2003, bem como sua regulamentação.

Após anos de reivindicações entra em vigor a Lei nº 10.639/03 que alterou o artigo 26 e 79 da L.D.B. que passaram a vigorar com as seguintes redações:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

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

O texto afirma que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira”, incluindo “o estudo da História da África e dos Africanos”. No ano de 2008, a partir das reivindicações e lutas dos movimentos indígenas, foi também incorporada a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos indígenas, com a inclusão da Lei nº 11.645. Sobre o cenário em que a Lei nº10.639/03 foi promulgada, Pereira (2011, p. 148), aponta:

A publicação da Lei 10.639/03 ocorreu em um contexto social e educacional de busca por valorização das culturas afro-descendentes, em cenário histórico marcado pela invisibilidade destas culturas, com forte atuação do

movimento negro no Brasil. Atendeu, também, à sua maneira, ao enfrentamento de antiga crítica a um ensino de história centrado em narrativas etnocêntricas, em que registros de história afro-brasileira foram ignorados ou silenciados ou compareceram, via de regra, de forma estereotipada.

A elaboração de uma lei é consequência de relações sociais, portanto, é fruto do confronto de forças e tensões. É no campo das negociações e disputas que as leis se originam e, para colocá-las em prática, para que elas sejam recepcionadas, o cenário é permeado por interesses, opiniões e interpretações (PEREIRA, 2011).

Sob tal perspectiva, o poder é uma categoria central, entendendo-se que ele é constitutivo das relações sociais como um todo. Em tais análises, são enfatizados, dentre outros, os seguintes aspectos: relação entre identidade e diferença, relação entre linguagem e cultura, entre saber e poder, entre práticas e representações, entre escola, currículo e poder.

O desafio a ser enfrentado após aprovação da lei era fazer com que a inclusão da temática racial fosse implantada de maneira eficaz e adequada no cotidiano escolar brasileiro, razão pela qual foram instituídas diretrizes curriculares, através da Resolução nº 01 de 17 de junho de 2004. As Diretrizes Curriculares se constituem para favorecer a interpretação da Lei nº 10.639/03 definindo como ela deveria entrar em vigor nos estabelecimentos de ensino. Em relação às Diretrizes, Pereira (2011, p.149), considera que:

O texto das Diretrizes Curriculares correlatas à Lei 10.639/03 é, neste contexto de transformações, um dos documentos mais estudados pelos professores. Nestas Diretrizes há orientações normativas curriculares relativamente flexíveis, com sugestão, aos docentes e à escola, de formas de abordagem, fontes de consulta e elenco de conteúdos para a prática educativa, em consonância com o pressuposto formativo e educativo da valorização da pluralidade cultural brasileira – mote, aliás, já presente nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, 1988.

Em relação aos materiais didáticos as diretrizes curriculares definem que:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio

e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no "caput" deste artigo.

As diretrizes têm o objetivo de preencher as lacunas deixadas sobre a história dos africanos e seus descendentes, como se esses povos só tivessem um histórico a partir do movimento de escravidão e que essa condição de escravo os minimizassem até a atualidade e em seu artigo 2º, § 2º constam os seus objetivos:

O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

Para muito além de definir ações afirmativas sobre a implantação da Lei nº10.639/03, as diretrizes propõem a discussão de conceitos como raça, identidade negra, racismo, democracia racial, cultura negra, cultura afro-brasileira, pluralidade cultural e cultura brasileira (ABREU; MATTOS, 2008). Sobre as diretrizes Silva (2007, p. 490), aponta:

[...]estabelecem a educação das relações étnico-raciais, como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão. Dizendo de outro modo, ao se avaliar a qualidade das condições de oferta de educação por escolas e universidades, tem-se, entre os quesitos a observar, a realização de atividades intencionalmente dirigidas à educação das relações étnico-raciais.

As Diretrizes da Lei sinalizam para a produção de materiais didáticos organizados com textos, imagens e atividades pedagógicas capazes de suscitar a reflexão entre os alunos, portanto, os conteúdos expressos nesses materiais precisam romper com as estereotípias de inferioridade da África e dos africanos, bem como devem promover a história desse continente e de seu povo como protagonistas e não apenas coadjuvantes, sem exaltações e sem omissões.

3.2 estudos da temática africana em livros didáticos

Os livros didáticos apresentam a História buscando a conformidade com as investigações dos historiadores. Estes, por sua vez, produzem as suas narrativas a partir de suas concepções de História e dos elementos explicativos que privilegiam em suas análises. Apresentamos alguns estudos sobre o ensino da História e Cultura da África e dos africanos em Livros Didáticos após a promulgação da Lei nº10.639/03.

Serrano e Waldman (2010, p. 21-22), se referem ao imaginário europeu enquanto desqualificador da África e dos africanos se apoiando na existência dos eixos leste-oeste que se materializa no conflito ocidente e Oriente, bem como do norte-sul:

O pensamento europeu, numa perspectiva que buscou apoio em estacas culturais e espaciais, discerniu a existência de um eixo leste-oeste, polaridade que subtenderia uma sucessão e rivalidade entre civilizações, basicamente materializado no conflito entre Ocidente e Oriente (tema, aliás, muito caro aos discursos hodiernos a respeito das contradições da globalização). Paralelamente, outro eixo, no sentido norte-sul, estaria conotado pela contradição entre civilização e seu oposto, a natureza e a selvageria. Tal contraposição espacial esteve – e ainda está – presente em diferentes pronunciamentos e declinações.

A História da África, sobretudo a Negra e Subsaariana, é eivada de estereótipos que se reforça pela distância do continente em relação à Europa. O imaginário que se construiu em torno da África envolvia um continente de calor intenso assolado por monstros, além de ter sua subalternidade explicada por fornecer braços para a agricultura canavieira e para a extração de pedras preciosas (SERRANO, WALDMAN, 2010, p. 27).

Em relação a visão sobre os negros africanos, a ênfase que sempre foi dispensada pelos livros didáticos à temáticas como escravidão, tráfico negreiro, agricultura canavieira, engenho, senzala, entre outros, não oportunizam aos alunos o conhecimento de outros contextos em que atuou como sujeito e produtor de sua história estes povos africanos. Tampouco contribuem para a desmistificação da ideia

de superioridade/inferioridade que hierarquiza brancos e negros, respectivamente. Para Weber (2012. p.07):

A escrita da história africana reflete uma necessidade dos historiadores em abrir seus campos de saberes e pretende contribuir para a construção do conhecimento relacionado a um dos maiores problemas da historiografia brasileira, ou seja, precisamos considerar o relativo desconhecimento da história e cultura africana. Esse desconhecimento injustificável aflige não apenas a historiografia acerca da escravidão, mas como um todo, inclusive a história cultural, campo muito frequentado pela pesquisa historiográfica no Brasil, que infelizmente invisibiliza os estudos sobre África, considerando o africano apenas em função da escravidão.

Isto posto, colocamos a seguinte questão: Como a África e os africanos estão representados nos livros didáticos que selecionamos para análise? Para Oliva (2003, p. 431), eis como o continente é concebido:

Para ser mais claro: excluindo um seleto grupo de intelectuais e pesquisadores, uma parcela dos afrodescendentes e pessoas iluminadas pelas noções do relativismo cultural, nós, brasileiros, tratamos a África de forma preconceituosa. Reproduzimos em nossas ideias as notícias que circulam pela mídia, e que revelam um Continente marcado pelas misérias, guerras étnicas, instabilidade política, AIDS, fome e falência econômica. Às imagens e informações que dominam os meios de comunicação, os livros didáticos incorporam a tradição racista e preconceituosa de estudos sobre o Continente e a discriminação à qual são submetidos os afrodescendentes aqui dentro.

Dentro das diretrizes foi dado um importante destaque a questão do uso de livros didáticos, enfatizando-se a necessidade de uma revisão na sua produção para que passassem a abordar a temática da História e cultura africana e afro-brasileira. Em face de tal contexto, reconhecemos a importância do livro didático como parte integrante das políticas públicas do Estado, e como espaço para que as diretrizes da Lei nº 10.639/03 possam se concretizar em sala de aula, que decidimos tomá-lo como principal instrumento para esta investigação.

O livro didático é um dos materiais de ensino mais utilizados nas instituições escolares. Lembramos que para Gomes (2003) ao mesmo tempo em que a escola é responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são propagadas, mas que também pode ser responsável para a superação de tais práticas discriminatórias (GOMES, 2003).

Para a realização de mais estudos na temática, organizamos uma busca de artigos que analisaram a sua presença em livros didáticos na base de dados Scielo, por meio dos recursos do google acadêmico. Como filtro para a pesquisa demos preferência a estudos realizados no Brasil entre os anos de 2003 e 2016, tomando como descritores na busca as seguintes palavras: “livro didático”, “Lei nº10.639/03” e “história”. Da pesquisa obtivemos como resultado 389 (trezentos e oitenta e nove) títulos e na leitura dos resumos apuramos aqueles que seriam mais detidamente estudados para colaborar e compor com os propósitos deste trabalho.

Um importante estudo que se destacou foi realizado por Oliva (2003), que investigou diretamente o modo como a África estava sendo representada em livros didáticos ao pesquisar sobre a África em livros didáticos. O autor fez um estudo numa coleção de livro didático de História do ano de 1999, anterior à promulgação da lei, mas que nos ajudará a compreender se houveram continuidades ou avanços em relação à temática africana. Pensemos, em primeiro lugar, sobre como o espaço reservado à história da África e de outras civilizações pode revelar como o continente africano esteve em desvantagem, segundo Oliva (2003, p. 445):

É revelador o grande espaço reservado às temáticas oriundas de uma abordagem eurocêntrica da História, e as restrições a que são submetidas a História da América e da África. Por exemplo, enquanto os capítulos que tratam de temas como Europa Medieval, Absolutismo Monárquico, Renascimento Cultural e Construção do Pensamento Moderno Ocidental²³ possuem respectivamente vinte, quinze, vinte e dezoito páginas e vasta bibliografia, a História da América pré-colombiana, América Espanhola e História da África possuem, cada uma, onze, dez e dez páginas, e literatura de apoio restrita. Ou por falta de conhecimento ou de interesse, a escolha foi feita no sentido de conceder menor atenção para essas temáticas.

Em relação a figura do africano, conforme representada em livros didáticos, Gomes (2003, p. 75), observou os vários estereótipos que foram construídos

A educação pode desenvolver uma pedagogia corporal que destaque a riqueza da cultura negra inscrita no corpo, nas técnicas corporais, nos estilos de penteados e nas vestimentas, as quais também são transmitidas oralmente. São aprendizados da infância e da adolescência. O corpo negro pode ser tomado como símbolo de beleza, e não de inferioridade. Ele pode ser visto como o corpo guerreiro, belo, atuante presente na história do negro da diáspora, e não como o corpo do escravo, servil, doente e acorrentado

como lamentavelmente nos é apresentado em muitos manuais didáticos do ensino fundamental.

Nas análises de dois livros didáticos, um editado em 2003, antes da promulgação da lei e outro em 2005, Silva e Pereira (2008) identificaram a presença pouco significativa dos conteúdos relativos à África e os africanos, o que inviabiliza a construção de uma representação positiva sobre esse continente. A despeito das impressões que os alunos teriam ao estudarem os conteúdos desses dois livros, as autoras afirmaram: “Possivelmente as suas convicções serão de reafirmar que realmente os povos africanos não passavam de tribos nômades, atrasadas, bárbaras, imbecis e que, realmente mereciam sofrer o desígnio civilizador dos europeus (SILVA; PEREIRA, 2008, p. 201).”

Uma análise nos textos dos livros didáticos de História de 1999 a 2005 levaram Oliva (2009, p. 240-241) a concluir que:

As mudanças dizem respeito à constatação de que certas editoras e autores, mais atentos aos sinais lançados pela produção acadêmica brasileira e por alguns movimentos sociais, passaram a dedicar à história africana partes específicas e destacadas de seus textos didáticos. [...] acertos, deslizos e certa falta de intimidade com a literatura especializada nos apontam para um elogio pela iniciativa tentada e para um alerta acerca dos ajustes e releituras necessárias para que seus enfoques sejam de fato distintos. A continuidade dos esquecimentos revelou-se com naturalidade ao longo da investigação. Basta observar o número de coleções que não dedicam à África destaque ou especificidade alguma em meio as suas páginas, ou seja, a esmagadora maioria dos textos utilizados no período analisado.

O autor relata que livros didáticos produzidos anteriores a lei e posteriores a ela, ainda permanecem com discursos que minimizam a importância da África, haja vista o número reduzido de coleções que se dedicam a abordar a temática africana.

Em relação ao componente curricular de Língua Portuguesa, Lima (2010) verificou que o discurso racista apareceu nas obras didáticas pela ausência de textos que abordassem a relação desigual entre negros e brancos, reforçando uma perspectiva nacionalizante e excludente (LIMA, 2010).

Os livros didáticos de Ciências Naturais para o 8º ano do Ensino Fundamental do PNLD 2011 foram objeto de estudo de Lima (2012, p. 13) que trouxe as seguintes advertências:

[...] mesmo com esses instrumentos oriundos das políticas públicas afirmativas ainda existe a violação do direito da igualdade racial e como também a sua promoção da diversidade. Ainda existe a expressão majoritária da presença do branco nas páginas das coleções de Ciências naturais e a ausência da interação contextualizada com a realidade histórica e social do Brasil.

Nas análises de Soares; Lima; Schiavon (2013), sobre a coleção de livros didáticos de História do Projeto Araribá, correspondente ao PNLD 2011, temos que esses materiais ocupam posição de destaque no processo de ensino-aprendizagem, porém existem manifestações racistas e preconceituosas no modo como se expressa a história dos negros, reportando-os a condição de subalternidade e malandragem, (SOARES; LIMA; SCHIAVON, 2013, p. 283).

De modo geral, os estudos acadêmicos indicam que, no ensino de história, a principal representação do negro sempre foi o seu vínculo com o processo de escravidão. Observam que, por outro lado, são omitidas outras temáticas tais como: História da África e dos Africanos, a luta dos negros, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Todavia, nos editais que estabelecem os critérios de seleção para a aprovação dos livros didáticos no PNLD aparecem orientações e diretrizes que induzem à valorização da diversidade, incorporando critérios da normativa legal para serem cumpridos por avaliadores e produtores dos livros, editores, editores de textos, editores gráficos, ilustradores, autores, copidesques etc. (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2013).

Considerando esse histórico do ensino da temática racial em livros didáticos e tendo em vista as normativas da Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes é que pretendemos verificar como as mudanças previstas pela legislação estão expressas nos livros didáticos, doze anos após a promulgação da normativa legal. As Diretrizes Curriculares para a aplicação da Lei, indicam que a África deve ser estudada nos seguintes aspectos:

[...] ancestralidade e religiosidade africana; aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; às civilizações e organizações pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; [...] à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; às lutas pela independência política dos países africanos; às ações em prol da unidade africana em nossos dias. (BRASIL, 2004, p. 22)

Tal perspectiva já foi criticada por pesquisadores que investigam o ensino da história da África e que indicam que, com tal recorte, ficam de fora diversas outras importantes civilizações africanas, além de proporcionar um tipo de análise histórica que trata diversos acontecimentos de forma distante no espaço e no tempo, podendo-se chegar a pensar em uma história composta por seus “grandes momentos” (MELO, 2010, p. 50).

Entendemos que, ao discutir como a história da África e dos povos africanos se apresenta nos livros didáticos, é possível contribuir com discussões pautadas no questionamento, na reflexão e na crítica aos discursos curriculares e a forma como se expressam em livros didáticos. A verificação e análise do modo como as orientações legais foram apropriadas e configuradas, encontram-se expressas nos modos de explicação dos eventos históricos que proporcionam os textos e exposição de imagens, a proposição de exercícios e atividades de estudo, as sequências didáticas etc.

Dentre outras inquietações, Pereira (2008), apresenta a dificuldade do professor em utilizar materiais didáticos que apresentam abordagens lacunares e permeadas por qualquer espécie de etnocentrismo, isto é, que promovem o sentimento de superioridade de uma cultura em relação a outras, definindo como universal os valores dominantes, conforme indicado por Gomes (2005).

Assim, toda forma de etnocentrismo empobrece as discussões sobre as relações étnico raciais e, desse modo, é importante salientar que quando Pereira (2008) utiliza os termos “promoção de contraposições ou mesmo idealizações”, citados acima, o que entendemos é que a inclusão da História e Cultura da África no currículo não precisa se sobrepôr ao estudo de nenhuma outra civilização. Para Munanga (2015, p. 31):

O longo exercício ao qual me detive é simplesmente para mostrar que a história de um povo é o ponto de partida do processo de construção de sua identidade, além de outros constitutivos como a cultura, os comportamentos coletivos, a geografia dos corpos, a língua, territorialidade etc. Não é por acaso que todas as ideologias de dominação tentam falsificar e destruir as histórias dos povos que dominaram. A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador. Da mesma maneira, a história do negro no Brasil passou pela mesma estratégia de falsificação e de negação e quando foi contada o foi do ponto de vista do outro e de seus interesses.

É a partir de tais questionamentos iniciais que realizamos um cotejamento entre os livros didáticos escolhidos para análise e determinadas perspectivas críticas que veem sendo propostas para a aplicação da lei em relação ao modo como a história da África e dos Africanos vem sendo ensinada em livros didáticos.

4 PROPOSTAS DE TRABALHO COM A TEMÁTICA AFRICANA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO PNLD – 2016

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação, publicou o edital de convocação nº02/14 CGPLI para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2016 dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O PNLD é um programa do Governo Federal que tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. Em conformidade com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo MEC as obras foram examinadas e selecionadas por profissionais ligados à Instituições Públicas de Ensino Superior. Sobre o PLND, Silva e Fonseca (2010, p.24), assinalam:

Certamente, uma das políticas públicas mais antigas do Estado brasileiro (data de 1929) e mais exitosas é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que prevê a aquisição e a distribuição gratuita de livros para os alunos da rede pública de ensino. Desde o início do século XXI, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, o PNLD passou a exigir nos Editais de Livros Didáticos para os anos iniciais a inscrição, avaliação e aquisição de volumes distintos para as duas disciplinas: História e Geografia.

Depois do processo de análise das obras o FNDE disponibilizou em agosto de 2015 o Guia de Livros Didáticos para o PNLD 2016 constando as resenhas das obras aprovadas, os princípios e critérios que nortearam a avaliação pedagógica, os modelos das fichas de análise e o hiperlink das obras aprovadas para subsidiar a escolha de obras didáticas pelos professores e dirigentes das escolas.

As escolas têm disponibilizado o Guia de Livros Didáticos pelo portal eletrônico do FNDE e recebem das editoras as coleções com os manuais do

professor aprovados. Os manuais do professor são os livros didáticos que contém os mesmos conteúdos disponibilizados para os alunos, porém com o acréscimo de orientações didáticas para os docentes. As coleções se dividem em duas sendo, três livros didáticos que se referem às séries iniciais são 1º, 2º e 3º ano e dois livros que se referem ao 4º e 5º ano.

A partir desse cenário foi que consideramos a relevância em analisar as coleções do componente curricular de História aprovados pelo PNLD 2016, para o próximo triênio, relacionados no Guia de Livros Didáticos acerca da temática da História e Cultura Afro-brasileira.

Após a promulgação da Lei nº10.639/03 o FNDE publicou cinco edições do PNLD para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo a primeira em 2004 e a última em 2016.

“Por que a Lei nº10.639/03 não se efetiva dentro da sala de aula?”, pergunta que surge a partir da minha experiência profissional, foi a indagação que deu origem à presente dissertação e a partir dela outros desdobramentos ocorreram.

A princípio pensamos que o melhor caminho para responder a essa questão seria analisar como acontecia a circulação de materiais produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) e disponibilizados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) no período de 2003 a 2015. O procedimento que organizamos para essa análise seria realizar uma pesquisa bibliográfica no site do MEC, nas bibliotecas da Diretoria de Ensino de uma região da Alta Paulista e de uma escola que pertencesse a essa Diretoria, fazer um estudo das principais categorias temáticas e dos principais conteúdos que integram as obras levantadas e, por fim, realizar entrevistas semiestruturadas com os Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino (PCNP), gestores e docentes da escola.

Ao nos depararmos com a amplitude da questão inicial, qual seja entender a aplicabilidade ou não da lei, percebemos que não teríamos tempo hábil para analisar todas as publicações do MEC, foi então que decidimos fazer um recorte e pensar em apenas um dos aspectos que entendemos que poderia nos ajudar a pensar a temática racial em sala de aula, os livros didáticos.

Dessa forma, estávamos diante de muitas possibilidades de análise dado o grande volume de publicações de livros didáticos distribuídos através do

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Qual critério de escolha utilizaríamos para começar nossa pesquisa?

A pergunta inicial teve que se desdobrar, pois não seria tão fácil tentar responde-la se continuássemos tão focados no “por que a lei não se efetiva”. Além disso, consideramos que tal pergunta poderia ganhar um tom muito prescritivo como se não devêssemos ter dúvidas ou questões sobre nenhum aspecto da lei e suas diretrizes. No caminho de sucessivas reflexões, chegamos a indagação sobre como a África e os africanos são apresentados nas noções e conteúdos veiculados nos livros didáticos.

Definida a questão norteadora, ainda precisávamos fazer um recorte temporal nas publicações do PNLD. Optamos então por analisar as obras do PNLD 2016 que se referem aos primeiros anos do Ensino Fundamental, partindo do princípio de que estas seriam as publicações mais recentes que contemplariam a temática racial.

A legislação prevê que o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado especialmente para as áreas de História, Literatura e Educação Artística, dessa maneira escolhemos o componente curricular de História pela maior abrangência da temática racial que integra essa disciplina. Definido o componente curricular decidimos inicialmente, pesquisar apenas as coleções do 4º e 5º ano por entendermos que nas séries finais o conteúdo teria maior expressividade.

O Guia de Escolha do PNLD 2016 apresentou 15(quinze) coleções aprovadas pelo MEC do componente curricular de História com dois livros cada uma, sendo um para o 4º e outro para o 5º ano, totalizando 30(trinta livros), conforme descrição a seguir:

TABELA 1- Coleções de Livros Didáticos de História Aprovadas pelo PNLD 2016

COLEÇÃO	EDITORA	AUTORES
A ESCOLA É NOSSA – HISTÓRIA	SCIPIONE	Rosemeire Alves Maria Eugênia Bellusci
ÁPIS – HISTÓRIA	ÁTICA	Maria Elena Simielli Anna Maria Charlier
APRENDER E CRIAR	EDUCACIONAL	Maria Rocha Rodrigues

HISTÓRIA		
APRENDER JUNTOS HISTÓRIA	SM	Valéria Vaz Raquel dos Santos Funari Mônica Lungov
APRENDER, MUITO PRAZER!	BASE EDITORIAL	Marta de Souza Lima Brodbeck
FAZER E APRENDER HISTÓRIA	DIMENSÃO	Selva Guimarães Cristiano Biazzo Simon
APRENDER E SABER	CEREJA	Cândido Domingues Grangeiro
BRASILIANA HISTÓRIA	IBEP	Flávia Maria Panetta Ricca Humberg Ana Maria Bergamin Neves
EU GOSTO HISTÓRIA	IBEP	Célia Passos Zeneide Silva
JUNTOS NESSA HISTÓRIA	LEYA	Charles Chiba Caroline Minorelli
LIGADOS.COM HISTÓRIA	SARAIVA	Alexandre Alves Letícia Fagundes de Oliveira Regina de Barros Nogueira Borella
MANACÁ HISTÓRIA	POSITIVO	Conceição Oliveira
PEQUENOS EXPLORADORES HISTÓRIA	POSITIVO	Flávio Berutti Adhemar Marques
PROJETO BURITI – HISTÓRIA	MODERNA	Lucimara Regina de Souza Vasconcelos
PROJETO COOPERA HISTÓRIA	SARAIVA	Anselmo Lazaro Branco Elían Alabi Lucci

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras com base no Guia de Escolha do PNLD 2016.

A quantidade de livros a serem analisados ainda representava um volume alto em decorrência das condições para o desenvolvimento da pesquisa e, por conseguinte, fizemos um outro recorte e escolhemos analisar duas coleções a

mais distribuída e a menos distribuída pelo PNLD, de acordo com o ranking disponibilizado pelo FNDE, conforme segue:

TABELA 2 – Coleções mais distribuídas por componente curricular

PNLD 2016 - Coleções mais distribuídas por componente curricular					
História - 4º e 5º ano					
Seq.	Código Livro	Título do Livro	Tipo L: Livro do Aluno M: Livro do Professor	Qtd de Exemplares	Qtd por Coleção
1ª	27704C5822	ÁPIS - HISTÓRIA 4º ANO	L	306.382	636.163
	27704C5822	ÁPIS - HISTÓRIA 4º ANO	M	11.394	
	27704C5823	ÁPIS - HISTÓRIA 5º ANO	L	306.996	
	27704C5823	ÁPIS - HISTÓRIA 5º ANO	M	11.391	
2ª	27887C5822	PROJETO BURITI - HISTÓRIA	L	282.455	585.279
	27887C5822	PROJETO BURITI - HISTÓRIA	M	10.339	
	27887C5823	PROJETO BURITI - HISTÓRIA	L	282.119	
	27887C5823	PROJETO BURITI - HISTÓRIA	M	10.366	
3ª	27795C5822	LIGADOS.COM HISTÓRIA	L	275.283	565.562
	27795C5822	LIGADOS.COM HISTÓRIA	M	9.924	
	27795C5823	LIGADOS.COM HISTÓRIA	L	270.520	
	27795C5823	LIGADOS.COM HISTÓRIA	M	9.835	
4ª	27723C5822	APRENDER JUNTOS HISTÓRIA	L	143.304	294.770
	27723C5822	APRENDER JUNTOS HISTÓRIA	M	5.152	
	27723C5823	APRENDER JUNTOS HISTÓRIA	L	141.224	
	27723C5823	APRENDER JUNTOS HISTÓRIA	M	5.090	
5ª	27899C5822	PROJETO COOPERA HISTÓRIA	L	132.647	275.700
	27899C5822	PROJETO COOPERA HISTÓRIA	M	4.900	
	27899C5823	PROJETO COOPERA HISTÓRIA	L	133.250	
	27899C5823	PROJETO COOPERA HISTÓRIA	M	4.903	
6ª	27775C5822	JUNTOS NESSA HISTÓRIA	L	102.695	210.968
	27775C5822	JUNTOS NESSA HISTÓRIA	M	3.697	
	27775C5823	JUNTOS NESSA HISTÓRIA	L	100.920	
	27775C5823	JUNTOS NESSA HISTÓRIA	M	3.656	
7ª	27677C5822	A ESCOLA É NOSSA - HISTÓRIA 4º ANO	L	92.737	192.519
	27677C5822	A ESCOLA É NOSSA - HISTÓRIA 4º ANO	M	3.311	
	27677C5823	A ESCOLA É NOSSA - HISTÓRIA 5º ANO	L	93.151	
	27677C5823	A ESCOLA É NOSSA - HISTÓRIA 5º ANO	M	3.320	
8ª	27769C5822	HISTÓRIA - 4º ANO	L	62.510	129.817
	27769C5822	HISTÓRIA - 4º ANO	M	2.192	
	27769C5823	HISTÓRIA - 5º ANO	L	62.896	
	27769C5823	HISTÓRIA - 5º ANO	M	2.219	
9ª	27859C5822	PEQUENOS EXPLORADORES HISTÓRIA	L	55.545	115.101
	27859C5822	PEQUENOS EXPLORADORES HISTÓRIA	M	2.096	
	27859C5823	PEQUENOS EXPLORADORES HISTÓRIA	L	55.373	
	27859C5823	PEQUENOS EXPLORADORES HISTÓRIA	M	2.087	
10ª	27768C5822	HISTÓRIA - 4º ANO	L	46.136	97.361
	27768C5822	HISTÓRIA - 4º ANO	M	1.689	
	27768C5823	HISTÓRIA - 5º ANO	L	47.800	
	27768C5823	HISTÓRIA - 5º ANO	M	1.736	
11ª	27822C5822	MANACÁ HISTÓRIA	L	21.858	45.124
	27822C5822	MANACÁ HISTÓRIA	M	819	
	27822C5823	MANACÁ HISTÓRIA	L	21.624	
	27822C5823	MANACÁ HISTÓRIA	M	823	
12ª	27714C5822	APRENDER E CRIAR HISTÓRIA 4	L	15.461	32.409
	27714C5822	APRENDER E CRIAR HISTÓRIA 4	M	615	
	27714C5823	APRENDER E CRIAR HISTÓRIA 5	L	15.701	
	27714C5823	APRENDER E CRIAR HISTÓRIA 5	M	632	
13ª	27733C5822	APRENDER, MUITO PRAZER! - 4º ANO	L	13.106	27.129
	27733C5822	APRENDER, MUITO PRAZER! - 4º ANO	M	475	
	27733C5823	APRENDER, MUITO PRAZER! - 5º ANO	L	13.065	
	27733C5823	APRENDER, MUITO PRAZER! - 5º ANO	M	483	
14ª	27765C5822	HISTÓRIA	L	10.099	20.293
	27765C5822	HISTÓRIA	M	368	
	27765C5823	HISTÓRIA	L	9.455	
	27765C5823	HISTÓRIA	M	371	
15ª	27751C5822	FAZER E APRENDER HISTÓRIA	L	6.608	13.191
	27751C5822	FAZER E APRENDER HISTÓRIA	M	257	
	27751C5823	FAZER E APRENDER HISTÓRIA	L	6.079	
	27751C5823	FAZER E APRENDER HISTÓRIA	M	247	

Fonte: FNDE

A coleção mais distribuída soma 636.136 (seiscentos e trinta e seis mil cento e trinta e seis) exemplares, enquanto que a menos distribuída soma 13.191 (treze mil cento e noventa e um) exemplares.

A Coleção Ápis História da Editora Ática foi a mais distribuída e a Coleção Fazer e Aprender História da Editora Dimensão foi a menos distribuída. Conforme mencionamos, as editoras encaminham para as escolas e secretarias de educação exemplares das coleções para poderem ser escolhidas pelos professores e dessa forma tivemos acesso a 13(treze) coleções, excetuando Aprender e Fazer da Editora Cereja e Fazer e Aprender História da Editora Dimensão, que foram as menos distribuídas, ocupando o 14º e 15º lugar respectivamente.

Isto posto, escolhemos a Coleção Ápis História da Editora Ática (1ª colocada) com 636.136 (seiscentos e trinta e seis mil cento e trinta e seis) exemplares distribuídos e a Coleção Aprender, Muito Prazer da Editora Base Editorial (13ª colocada), somando 27.129 (vinte e sete mil cento e vinte e nove) exemplares distribuídos. Como bem exprime Choppin (2004, p.20):

Levando em consideração a abundância da produção e das numerosas edições, o pesquisador, que empreende a análise de um corpus, limita-se, geralmente, por obrigação material ou por escolha, à análise de uma amostra. O mais frequente, deseja deter-se somente nos manuais "os mais utilizados"[...] Tal escolha é legítima, mas é preciso estar consciente do que isso implica: esse tipo de técnica de amostragem só será justificada sob um ponto de vista econômico (produção e difusão) ou na hipótese - tradicional - de uma influência dos manuais sobre a formação das mentalidades. Ao contrário, sob o ponto de vista da produção intelectual, levar também em conta os menos utilizados poderia pôr em evidência inovações, que são geralmente imperceptíveis [...].

A opção de análise pela coleção mais distribuída e pela menos distribuída nos deram indícios para entender que o poder econômico das editoras pode influenciar na escolha dos professores, dado que a possibilidade de divulgação do livro didático, "produto", é maior entre as empresas mais renomadas. Conforme assinala Ossenbach (2016, p.794) sobre a análise das editoras:

As características materiais dos livros didáticos também podem interpretar-se desde os condicionamentos do desenvolvimento técnico, dos fatores econômicos e, inclusive, dos padrões estéticos e de desenho variáveis segundo as épocas. Não deve desconsiderar-se também o estudo dos textos escolares como um produto empresarial e comercial, o que implica, sobretudo, o estudo das editoras pelas mais diversas perspectivas.

O potencial de divulgação das editoras pode determinar a escolha das coleções, não significando que as coleções mais distribuídas sejam as melhores e vice-versa, o que veremos nas análises do quinto capítulo.

Entendemos que os livros do 4º ano organizaram a História e Cultura Afro-Brasileira a partir de textos e imagens que se reportam primeiro à África e depois aos africanos no Brasil, já os livros do 5º ano se fixaram apenas aos africanos no Brasil. Dessa forma, como nosso objeto de estudo se refere à África e aos africanos em livros didáticos para o ensino de História, escolhemos apenas as coleções do 4º ano, conforme segue:

TABELA 3 - Coleções escolhidas para análise

COLEÇÃO	EDITORA	AUTORES
ÁPIS – HISTÓRIA	ÁTICA	Maria Elena Simielli Anna Maria Charlier
APRENDER, MUITO PRAZER	BASE EDITORIAL	Marta de Souza Lima Brodbeck

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras com base no Guia de Escolhas do PNLD 2016

Para a análise das representações da África em imagens, textos e demais encaminhamentos didáticos presentes nos livros, nos baseamos em procedimentos, roteiros e questões que encontramos em alguns dos autores que trabalham com o tema. São eles Alain Chopin (2004), Circe Bittencourt (2011) e Alfredo Boulos Júnior (2008).

Chopin (2004, p. 553), nos oferece uma dimensão fundamental para a análise das funções dos livros didáticos, a qual é voltada para o que chama de questões estruturais e que avançam nas esferas políticas, culturais e sociológicas do currículo. Dessa forma, os conteúdos apresentados nos livros didáticos podem ser analisados segundo as seguintes funções: curricular, instrumental, ideológica ou cultural e documental.

Circe Bittencourt (2011), reforça a importância de pautar a análise pelo estudo de algumas dessas funções, destacando a importância em olhar para os seguintes aspectos: aspectos formais, conteúdos históricos escolares e conteúdos pedagógicos.

Boulos Júnior (2008), por sua vez, colabora para o refinamento das análises, com um roteiro de questões que visam avaliar os aspectos mais instrumentais das imagens contidas nos livros. Para isso, propõe que elas sejam indagadas de forma a ter respondidas as seguintes questões:

1. Tipo de imagem (desenho, foto, pintura, mural, mosaico, gravura)
2. É preto e branco ou colorida?
3. Tamanho (largura x altura)
4. Autor (se necessário, quando e por que fez)
5. Reforça o texto? Complementa-o? Dialoga com ele? Ou possui autonomia em relação a ele?
6. É legendada?
7. Em caso positivo, pergunta-se: a legenda tem a função de fixação ou a de complementaridade?

É com base nas indicações dos autores acima mencionados que pretendemos olhar e abordar as questões curriculares, ideológicas e documentais que se fazem presentes nos materiais selecionados.

4.1 Das orientações das diretrizes para elaboração de materiais didáticos

O livro didático, seus conteúdos e metodologias, obedecem a princípios ideológicos, seja de quem os escreve como de quem legisla sobre o que deve ser escrito, e a princípios de mercado, ou seja, precisa se adequar às disposições do PNLD para concorrer ao processo de seleção de escolha. Para Bittencourt: “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 à lógica do mercado” (BITTENCOURT, p.71, 2013).

Desde a criação do PNLD em 1985, as editoras precisam seguir critérios para participar dos editais, Rocha; Caimi (2014, p. 131), assim apontam:

Desde então, a aquisição estatal de livros didáticos para a educação básica está condicionada à rigorosa avaliação de forma e conteúdo empreendida por professores da educação básica e da educação superior, todos experientes e especialistas no estudo da História como campo disciplinar acadêmico e escolar. Com base em editais de chamada às editoras, o

PNLD vem estabelecendo parâmetros historiográficos, pedagógicos e editoriais para a organização de coleções de livros didáticos.

Dessa forma, o PNLD no que se refere aos processos de seleção das obras determina que as editoras obedeçam a algumas disposições legais, vejamos o que dispõe o Edital de Convocação 02/2014:

Considerando-se a legislação, as diretrizes e as normas oficiais que regulamentam o ensino fundamental, serão excluídas as obras didáticas que não obedecerem aos seguintes estatutos:

Lei nº 10.639/2003 – “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Parecer CNE/CP nº 003 de 10/03/2004 – Aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O primeiro critério é a obediência a legislação e então nos deparamos com a Lei nº10.639/03 e suas Diretrizes. A orientação é que as obras que não obedecerem a legislação serão excluídas.

A Resolução nº01 de 17 de junho de 2004(dois mil e quatro) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana configura-se como um documento prescritivo que indica conteúdos, competências, atitudes e valores que deverão integrar os materiais didáticos, inclusive os livros didáticos. Assim as Diretrizes preconizam no § 1º do artigo 3º e no artigo 7º:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura AfroBrasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

A Resolução não detalha como os materiais didáticos devem ser elaborados minuciosamente e, é por isso, que nos reportamos ao Parecer CNE/CP nº03 de 17 de junho 2004 que deu origem a presente normativa legal.

No parecer elaborado pelo Conselho Nacional de Educação cuja relatora foi a Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é possível encontrar de maneira mais detalhada como deverão ser elaborados os materiais didáticos acerca da temática racial:

Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (p.09).

Prover as escolas com material bibliográfico que discuta questões mais abrangentes e completas sobre a cultura e história afro-brasileira é umas das primeiras orientações trazidas pelas diretrizes. Mas o que seriam essas questões mais abrangentes e mais completas? Quem determinará onde se esgota uma questão?

Aqui é que nos deparamos com a posição ideológica de quem elabora o livro, determinando o que deve ser ensinado sobre o tema e o que deve ser omitido. O parecer sobre as diretrizes tenta sanar essa questão definindo algumas temáticas que não podem ser ignoradas na elaboração dos materiais didáticos:

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (p.15).

Temáticas como pluralidade cultural, diversidade étnico-racial da nação brasileira, história, cultura e identidade dos afrodescendentes são citados pelo parecer como indispensáveis na edição de livros e materiais didáticos. Muito embora

o parecer das diretrizes determine o que se deva ensinar, serão as editoras que determinarão como ensinar. Outras temáticas também são indicadas pelo parecer:

Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo (p.15).

As orientações que as diretrizes apresentam precisam ser incorporadas na elaboração dos materiais didáticos, mas é preciso que consideremos a ideologia de quem escreve associada à lógica de mercado que as editoras precisam se adequar para que suas obras atendam ao que dispõe o PNLD.

4.2 A temática africana nos pareceres do guia de escolha dos livros didáticos de história

O conteúdo programático previsto pelo artigo 26 da L.D.B inclui o estudo das seguintes temáticas: História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. No entanto, o que se vislumbra no Guia de Escolha é que coleção Ápis é apresentada numa perspectiva de África e africanos sob o ponto de vista da escravidão, conforme se verifica nos trechos retirados da tabela acima que ora destacamos, “A História da África e dos africanos é contemplada quando explora as razões do intenso deslocamento dos africanos para o Brasil no período colonial(...)” e “O enfoque privilegia, portanto, a história da escravidão e sua resistência(...)”, podendo apontar para uma abordagem cronológica da História. Ponciano (2011, p.16), assim define:

A História e a Cultura afro-brasileiras foram muito pouco consideradas por nossa tradição historiográfica, exceto os estudos sobre o tráfico e a escravidão. Quando não há informação adequada e pesquisa suficiente, o passado escravocrata insiste em permanecer no imaginário da ambiência escolar.

O Guia de Escolha do PNLD 2016 apresenta aos professores descrições sobre cada coleção, ressaltando-se que cada coleção é composta por dois livros didáticos, um para o quarto e outro para o quinto ano.

TABELA 4 - Descrição das coleções no Guia de Escolha sobre a temática racial

Coleção	Editora	Descrição da temática racial	Autores
Ápis	Ática	A temática História e cultura dos povos africanos e afrodescendentes é tratada, ao longo dos volumes, com estratégias que promovem positivamente a cultura desses sujeitos históricos. Os conteúdos trabalham a partir dos marcos da história econômica e social, ao se dedicarem a discutir a escravização dos povos africanos e o processo da abolição dessa condição jurídica. A História da África e dos africanos é contemplada quando explora as razões do intenso deslocamento dos africanos para o Brasil no período colonial, sinalizando os países que faziam parte da rota do tráfico negreiro e as cidades brasileiras que funcionavam como pontos comerciais (Rio de Janeiro, Salvador e Recife). O enfoque privilegia, portanto, a história da escravidão e sua resistência, mas também há abordagens que destacam as lutas e a inserção de tais grupos no tempo presente.	Maria Elena Simielli Anna Maria Charlier
Aprender, muito prazer	Base Editorial	A História dos povos africanos e afrodescendentes tem destaque no volume do 4º ano, no momento em que se aborda a África, por meio de suas cidades, reinos e diferentes formas de cultura e organização política. Em outro capítulo, os povos africanos são referidos já no contexto do tráfico interatlântico e do processo de escravização instituído nesse	Marta de Souza Lima Brodbeck

		<p>período, sem apresentar articulação com as discussões anteriormente desenvolvidas. A desconexão é evidenciada em outra passagem desse mesmo volume, quando esses povos são retomados para refletir acerca de suas contribuições culturais na História do Brasil. No volume do 5º ano, esses povos são mencionados no interior das discussões sobre a formação da nação brasileira, com ênfase para as suas lutas e resistências.</p>	
--	--	---	--

Fonte: Guia de Livros Didáticos 2016

Apesar das diretrizes da Lei nº10.639/03 imprimirem um esforço no sentido de ampliar a discussão acerca da História e Cultura afro-brasileira, nos parece que o foco principal apontado pelo Guia de Escolha para a Coleção Ápis, apesar de ser a mais distribuída pelo FNDE, é o processo de escravidão e a resistência dos negros.

O Guia de Escolha, no entanto, apresenta aspectos relevantes sobre a Coleção Aprender, Muito Prazer que, apesar de ser uma das menos distribuídas pelo FNDE, amplia a discussão da África e dos africanos para além do processo de escravidão. Vejamos que o Guia refere que a coleção aborda aspectos como reinos, diferentes formas de cultura e organização política. Outro ponto que enfocamos é o tom de crítica que o Guia se refere à Coleção Aprender, Muito Prazer, afirmando uma desconexão entre as temáticas.

5 EXPRESSÕES DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRICANOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO PNLD -2016

Os conteúdos veiculados nos Livros Didáticos de História podem se apresentar segundo a abordagem histórica adotada por seus autores, numa perspectiva de História Temática; História Integrada, História Intercalada ou História Convencional, (SILVA; FONSECA, 2010). As formas de abordagem dos conteúdos podem dificultar a compreensão dos alunos, pois os fatos históricos podem estar expressos de modo lacunar. Isto posto, passaremos à análise das coleções selecionadas.

5.1 Dos objetivos previstos nos manuais do professor

O Manual do Professor é disponibilizado para as escolas assim como o Guia de Escolha e apresenta orientações para o docente conduzir cada unidade do livro. Passaremos agora a descrever quais são objetivos pretendidos pelos manuais acerca das unidades que se referem à temática racial e como eles se alinham ou não às diretrizes da lei. Cabe ressaltar que o Guia de Escolha aponta a descrição da coleção como um todo, livros didáticos do quarto e quinto ano, e dentro de cada livro existem os objetivos específicos para cada unidade

TABELA 5 - Descrição das orientações do Manual do Professor sobre a África e os africanos

Coleção	Descrição	Autores
Ápis	Unidade 2 – A ocupação do território brasileiro (p.209) Identificar e valorizar o papel dos povos indígenas e africanos na formação do povo brasileiro e de sua cultura; Conhecer, valorizar e respeitar as culturas indígena e africana; Identificar os encontros e os confrontos dos povos indígena e africano com o europeu colonizador no passado e com a sociedade brasileira atual.	Maria Elena Simielli Anna Maria Charlier

<p>Aprender, muito prazer.</p>	<p>Unidade 2 – O mundo se revela (p. 179)</p> <p>Identificação da organização e desenvolvimento das várias sociedades existentes no continente africano, e da complexidade e diversidade do processo histórico ocorrido antes do século 15, buscando romper estereótipos e visões parciais sobre a África.</p> <p>Unidade 3- Uma terra chamada Brasil (p.194)</p> <p>Identificação, em linhas gerais, dos mecanismos usados na colonização e no povoamento do Brasil, desde a exploração do pau-brasil ao estabelecimento da empresa açucareira.</p> <p>Análise da instalação do esquema comercial, marcado pela exploração da mão de obra e o tráfico de escravos, caracterizando os elementos fundamentais da sociedade açucareira;</p> <p>Compreensão da inserção do africano escravizado no Brasil, a violência do regime escravista e as formas de resistência.</p> <p>Unidade 4 – A construção do Estado Brasileiro</p> <p>Compreensão do processo de ocupação do território brasileiro por meio da penetração para o interior durante o período colonial;</p> <p>Análise da formação da cultura nacional, relacionando-a com a ocupação do território pelos diversos grupos que fizeram parte desse processo.</p>	<p>Marta de Souza Lima Brodbeck</p>

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras com base nos livros didáticos

A Coleção Ápis apresenta três objetivos, todos centrados na ideia de valorização dos povos indígenas e africanos na formação do povo brasileiro e de sua cultura, bem como nos encontros e os confrontos entre esses povos e o

européu colonizador que não se coaduna com a descrição prevista no Guia de Escolha que privilegia o processo de escravidão e a resistência dos negros. No entanto, a Coleção Aprender, muito prazer, mantém coerência com o que dispõe o Guia, apresentando seis objetivos, abordando: sociedades existentes no continente africano, colonização, tráfico de escravos, inserção do africano escravizado no Brasil, as formas de resistência, ocupação do território brasileiro e a formação da cultura nacional.

Os objetivos da Coleção Aprender, muito prazer, revelam-se mais abrangentes, restando-nos analisar se eles correspondem à seleção de textos, imagens e atividades expressos no Livro Didático. Pereira (2011, p. 153), afirma que, apesar da edição da Lei nº10.639/03, nem sempre os livros são revisados para corrigir discursos estereotipados:

[...] a oferta de livros didáticos e paradidáticos que contemplam a abordagem da Lei 10.639/03 não está sempre acompanhada de revisões contemporâneas para supressão de abordagens racistas ou estereotipadas das culturas; conforme constatam pesquisadores do campo, em alguma medida ainda permanece a invisibilidade do negro, a branquidade normativa, a subalternização/subrepresentação de pessoas e populações negras e/ou a distorção representativa das culturas e identidades negras, além de silenciamentos quanto à contribuição negra na história do Brasil.

Os objetivos propostos pelas coleções, acima descritos, representam o que os autores dos livros didáticos esperam que os alunos aprendam acerca da temática africana e dos povos africanos no Brasil, de modo que observamos a proposição de discussões e estudos que dizem respeito a abordagem da vida e sociedade no continente africano, de modo específico. Se isso está colocado, pressupomos que iremos encontrar referências específicas à história dos povos africanos e, por conseguinte, sobre o modo como são mencionados, identificados e representados nos livros em estudo.

5.2 O livro didático em textos e imagens: a África e os africanos

Enquanto Joly (2012, p. 9) enfatiza que estamos vivendo a civilização da imagem, para Barthes (1990, p. 32) o que se configura na atualidade é a civilização da escrita, conforme segue:

Hoje, ao nível das comunicações de massa, quer-nos parecer que a mensagem linguística está presente em todas as imagens: como título, como legenda, como matéria jornalística, como legendas de filme, como fumetto; como se vê, questiona-se hoje o que se chamou a civilização da imagem: somos ainda, e mais do que nunca, uma civilização da escrita [...].

Para Barthes (1990, p.33), o texto tem o poder de exercer um controle sobre a imagem:

[...] o texto é realmente a possibilidade do criador (e, logo, a sociedade) de exercer um controle sobre a imagem: a fixação é um controle, detém uma responsabilidade sobre o uso da imagem, frente ao poder de projeção das ilustrações; o texto tem um valor repressivo em relação à liberdade dos significados da imagem; compreende-se que seja ao nível do texto que se dê o investimento da moral e da ideologia de uma sociedade.

Boulos Júnior (2008, p. 115), discute a importância de desnaturalizar e contextualizar as imagens, tomando-a não como um espelho da realidade, mas como a representação de uma determinada maneira de olhar o mundo.

De fato, a imagem é captada pelo olho, mas traduzida pela palavra. Tomá-la como objeto de estudo envolve vê-la como uma representação, uma estratégia, uma linguagem com sintaxe própria; para obter as informações a partir dela é indispensável desnaturalizá-la e contextualizá-la, interrogando-a com perguntas tais como: por que, por quem, e em que contexto foi produzida? É indispensável, enfim, perceber que a imagem não reproduz o real; ela congela um instante do real, “organizando-o” de acordo com uma determinada estética e visão de mundo.

Sobre a presença de escritos e imagens nos livros didáticos de História, Bittencourt(2013, p.176), alerta para vários fatores que interveem nos processos de seleção e escolha das imagens apresentadas no livro, as quais não são, simplesmente, determinadas apenas por critérios pedagógicos, vejamos:

O caráter mercadológico e as questões técnicas de fabricação da obra didática interferem no processo de seleção e organização das imagens e delimitam os critérios de escolha, na maioria das vezes, das ilustrações. Há

condicionamentos e limitações impostas pela técnica e pelos custos que devem se associar às necessidades pedagógicas. Os livros didáticos não podem ser caros, mas necessitam de gravuras como pressuposto pedagógico da aprendizagem, principalmente para os alunos do ensino elementar.

Também há que se destacar quais são os efeitos que a soma entre imagens e textos ali contidos podem proporcionar na construção de um determinado conhecimento histórico por parte de seus usuários. Independente das múltiplas leituras possíveis de serem feitas, não se pode ignorar que é com base em tais elementos que serão construídos os significados e representações acerca dos fenômenos históricos.

Segundo Burke, alguns historiadores utilizam os materiais visuais como ilustrações, enquanto outros o fazem no sentido de problematizar e elucidar as explicações históricas (BURKE, 2011). No caso dos livros didáticos, raramente os elementos visuais são tratados como fontes que foram problematizadas pelos historiadores, transformadas em registros que atestam a validade de suas pesquisas e que podem ser discutidas e indagadas também pelos estudantes.

Em relação a fidedignidade do escrito com o fato histórico em si, Chartier (2002, p.63) aponta:

A relação do texto com o real (que pode talvez definir-se como aquilo que o próprio texto apresenta como real, construindo-o como um referente situado no seu exterior) constrói-se segundo modelos discursivos e delimitações intelectuais próprios de cada situação escrita. O que leva, antes de mais, a não tratar as ficções como simples documentos, reflexos realistas de uma realidade histórica, mas a atender a sua especificidade enquanto texto situado relativamente a outros textos e cujas regras de organização, como a elaboração formal, tem em vista produzir mais do que mera descrição. O que leva em seguida, a considerar que materiais-documentos obedecem também a processos de construção onde se investem conceitos e obsessões dos seus produtores e onde se estabelecem as regras de escrita próprias do gênero de que emana o texto.

Quando nos referimos a que tipo de história é narrada, sobre quais conteúdos foram escolhidos, se há coerência entre o fato histórico e o fato apresentado nos documentos, também nos remetemos a CERTEAU (1982, p.40) que pontifica:

Se recapitularmos esses dados, a situação da historiografia faz surgir a interrogação sobre o real em duas posições bem diferentes do procedimento científico: o real enquanto é o conhecido (aquilo que o historiador estuda, compreende ou "ressuscita" de uma sociedade passada) e o real enquanto implicado pela operação científica (a sociedade presente a qual se refere a problemática do historiador, seus procedimentos, seus modos de compreensão e, finalmente, uma prática do sentido). De um lado o real é o resultado da análise e, de outro, é o seu postulado.

Também há que se considerar que as imagens podem ser utilizadas como fontes históricas, tanto no exercício da produção historiográfica, como na interpelação dos alunos em relação ao lugar que ocupa no livro didático ou em outros recursos ou materiais didáticos utilizados, como uma visita técnica a um museu, por exemplo. Neste sentido, Mauad (2007, p. 95) lembra os historiadores franceses Marc Bloch e Jacques Le Goff que discutem as imagens como documento e como monumento. Diz a autora:

A fotografia é uma fonte histórica que demanda por parte do historiador um novo tipo de crítica. O testemunho é válido, não importando se o registro fotográfico foi feito para documentar um fato ou representar um estilo de vida. No entanto, parafraseando Jacques Le Goff, há que se considerar a fotografia, simultaneamente como imagem/documento e como imagem/monumento. No primeiro caso, considera-se a fotografia como índice, como marca de uma materialidade passada, na qual objetos, pessoas, lugares nos informam sobre determinados aspectos desse passado - condições de vida, moda, infra-estrutura urbana ou rural, condições de trabalho etc. No segundo caso, a fotografia é um símbolo, aquilo que, no passado, a sociedade estabeleceu como a única imagem a ser perenizada para o futuro. Sem esquecer jamais que todo documento é monumento, se a fotografia informa, ela também conforma uma determinada visão de mundo.

Atentos ao que foi exposto, os livros escolhidos foram divididos em unidades temáticas, optando-se por nos reportar apenas àquelas que se referem diretamente à África e os africanos, em seus lugares de origem. A partir de agora, portanto, passamos a apresentar as análises preliminares desse material, indicando quais conteúdos foram escolhidos para compor as unidades dos livros didáticos. Isso é feito com o conjunto dos elementos apresentados no livro, especialmente, aliando-se as imagens visuais como pinturas, fotografias, gravuras, desenhos, caricaturas, etc. aos textos explicativos escritos que as antecedem ou precedem.

Na observação e análise dos materiais selecionados, como um todo, sempre se buscará verificar a sua pertinência e coerência com aquilo que os autores

propõem para o ensino História. Tanto do ponto de vista teórico e metodológico, como em função de seus objetivos, sejam gerais ou específicos.

O foco principal da análise se pauta nas observações propostas por Choppin (2004), já mencionadas, em relação a “função curricular” dos livros didáticos que, em nosso caso, é baseada nas orientações da lei 10.639/03. Considerando as indicações do mesmo autor, tal material será observado e interrogado em sua “função instrumental”, isto é, nos exercícios, análises e resolução de problemas que propõem por meio das atividades. Também, em acordo com tal perspectiva, consideramos importante verificar a “função documental” do livro didático, isto é, se ele proporciona a construção de autonomia, de questionamentos, problematizações, iniciativas de pesquisa e outros elementos que possam contribuir para a produção de um saber histórico crítico por parte dos alunos. Tudo isso, entendemos, poderá proporcionar uma síntese das “funções ideológicas” que perpassam e constituem os livros didáticos em estudo, as quais revelam as “questões culturais” envolvidas nos currículos. Conforme já indicado, também contribui para as análises os aspectos indicados por Bittencourt (2011) e por Boulos Júnior (2008).

Em tal perspectiva, entendemos ser possível problematizar que tipo de compreensões estão sendo proporcionadas na contramão daquilo que se declara pretender em relação aos saberes envolvidos com a temática racial e africana. Questões estas que se encontram envolvidas com as relações entre currículo e poder. O que permanece não dito? O que permanece reproduzido? E em que avançamos em relação às críticas e proposições realizadas pelas diretrizes curriculares?

5.2.1 Análise da Coleção Ápis

Editora: Ática

Autores/organizadores: Maria Elena Simielli e Anna Maria Charlier

Unidades: 04

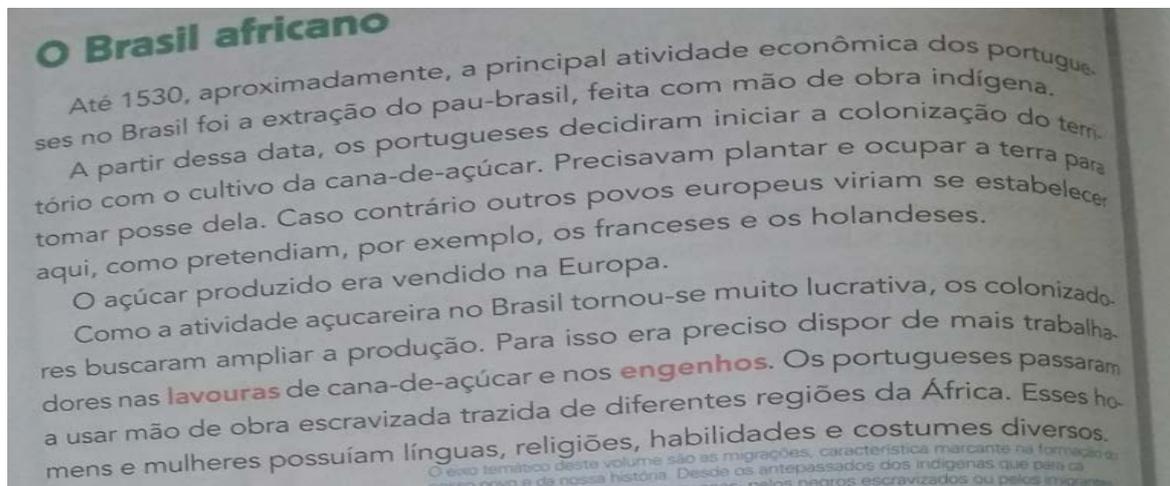
Páginas: 232

Unidade 2: A ocupação do território brasileiro

Capítulo 1: Povos da terra e da África

O livro didático apresenta um texto, pág. 54, que relata, sinteticamente, em 12(doze) linhas a rota do tráfico de africanos ao Brasil:

ILUSTRAÇÃO 1 – Texto: O Brasil africano



Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Ápis

Na sequência de seus conteúdos, são reservadas três páginas para os alunos desenvolverem quatro atividades, compostas pelo uso de textos e imagens. Após o texto inicial aparece um mapa intitulado Rotas do tráfico de escravos – séculos XVII a XIX.

ILUSTRAÇÃO 2 -Mapa: Rota do tráfico de escravos – séculos XVII a XI



Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Ápis

1. Tipo: mapa; 2. Colorida; 3. Tamanho: 10,7 x 6,6 cm; 4. Autor: - 5. Complementa o texto; 6. Legendada; 7. Função da legenda: Complementaridade.

O mapa que apresenta a rota do tráfico complementa o texto que o antecede, porque desenha o percurso que os africanos fizeram de suas regiões e locais de origem, no Continente Africano, até os diversos lugares para onde foram destinados, no Brasil, além de indicar o nome dos grupos étnicos dos quais eles procediam.

Certamente, atento e concordando com aquilo que se prescreveu no Guia de Escolha (2015, p.137), sobre a Coleção Ápis, o livro didático procura tratar sobre a questão do deslocamento África/Brasil com uso de texto e mapa, além de sublinhar desde o texto escrito a diversidade cultural africana:

A História da África e dos africanos é contemplada quando explora as razões do intenso deslocamento dos africanos para o Brasil no período colonial, sinalizando os países que faziam parte da rota do tráfico negreiro e as cidades brasileiras que funcionavam como pontos comerciais (Rio de Janeiro, Salvador e Recife).

Entendemos que esse seria um importante momento para enfatizar e discutir o componente da diversidade étnica e cultural presente nas diversas regiões do continente africano, indicando tanto para a existência de suas lutas e problemas, como para as suas descobertas e riquezas culturais. Contudo, como falta esta ênfase nas orientações para os docentes, contidas no livro, esta situação ocorreria apenas em função da formação histórica do docente. Tal oportunidade é parcialmente oferecida quando é apresentada uma atividade em que os alunos são orientados para desenvolver uma pesquisa. Trata-se da atividade 1(um) que pede para que eles observem o mapa que aponta as rotas do tráfico de escravos com a seguinte indicação de intervenção pelo professor: *“Explique aos alunos que o século XVII vai de 1601 a 1700. Deixe claro que esse mapa trata de tendências gerais, e não exclui outros movimentos do tráfico. Em São Luís, no Maranhão, por exemplo, houve significativo afluxo de africanos ewe-fon (sudaneses, antes conhecidos como jeje ou mina). No interior da Bahia, nas áreas rurais, a mão de obra banta foi muito*

presente, enquanto a sudanesa (ioruba, hauçá, etc) se concentrava na capital Salvador e arredores.”

Conforme sabemos, a simples enumeração de nomes, datas e lugares não proporciona a construção do pensar e refletir historicamente, constituindo-se em ações vazias de significados. Isso continua a ocorrer na proposição da atividade 2(dois) em que os alunos são solicitados a preencher um quadro, conforme segue:

ILUSTRAÇÃO 3 – Atividade para preenchimento sobre o mapa

2 Faça um quadro igual a este e preencha-o com as informações do mapa:

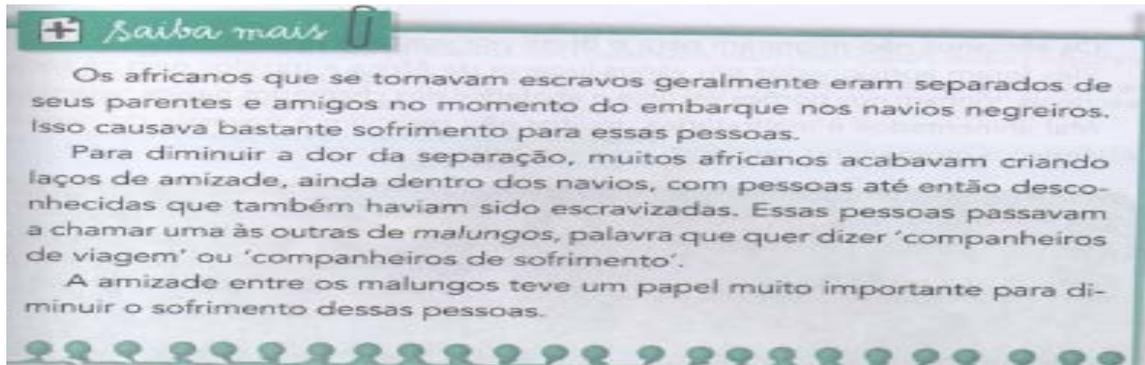
Cidades brasileiras	Grupos que chegaram aqui
São Luis	Bantos
Recife	Bantos
Salvador	Sudaneses
Rio de Janeiro	Bantos

Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Ápis

A sequência didática das ações desenvolvidas, não proporcionam ao aluno reflexões históricas mais significativas sobre os acontecimentos narrados; primeiro, ele deve ler e ouvir as afirmações do professor e em seguida preencher um quadro com informações sobre lugares que estão explícitos no mapa. Não se propõe discutir o modo como determinada imagem (fonte histórica) de um “acontecimento” (real) é transformada em “fato histórico” (interpretação), visto que este último é resultado de múltiplas compreensões as quais, por sua vez, são advindas das categorias explicativas que o historiador prioriza nas análises históricas.

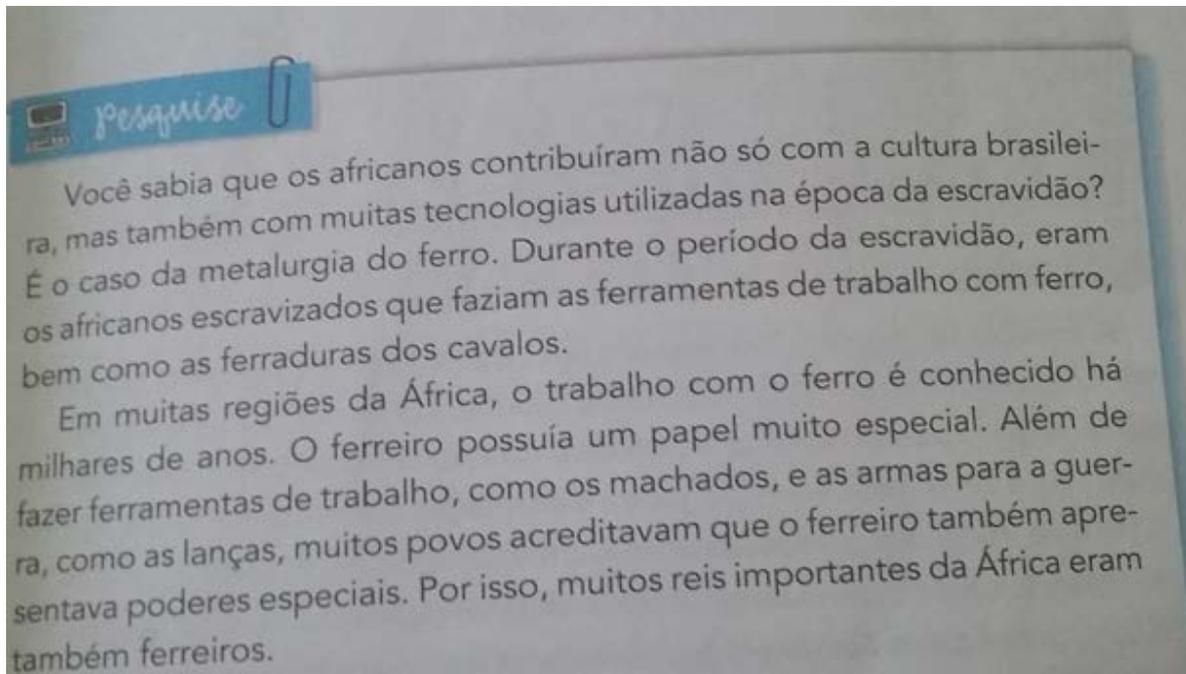
Na sequência o livro didático apresenta dois textos explicativos. O primeiro intitulado “Saiba mais” e o segundo precedido da palavra “Pesquise”, o que sugere que nesse momento os alunos farão algum tipo de investigação sobre a temática.

ILUSTRAÇÃO 4 – Texto: Saiba mais



Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Ápis

ILUSTRAÇÃO 5 – Texto: Pesquisa



Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Ápis

A pesquisa sugerida trata de duas situações envolvendo os africanos. No primeiro texto, remete ao modo como os africanos foram transportados em navios negreiros, sublinhando, porém, as redes de sociabilidade e solidariedade que estabeleciam entre si, nessas situações de privação. No segundo excerto, é comentado o conhecimento em metalurgia que povos trouxeram para o Brasil.

As atividades estão assim enunciadas: 1) *Sob a orientação do seu professor, faça uma lista dos objetos de ferro que os negros africanos escravizados*

produziam; 2) Desenhe dois objetos produzidos pelos negros africanos e escravizados. Anote o nome dos objetos. Depois, monte com seus colegas um painel intitulado “A tecnologia dos negros africanos escravizados”. (grifos nossos)

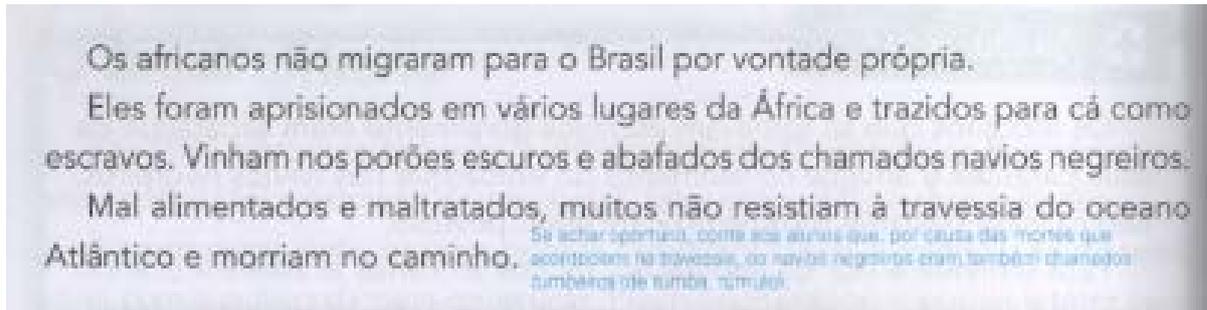
A primeira atividade oportuniza discutir o avanço tecnológico que existia em algumas regiões da África e que foi trazido pelos povos africanos para o Brasil, de modo que, muitos que deles, ao se dedicaram a tais atividades, proporcionando maior produtividade ao mundo do trabalho. Tal fato revela que o trabalho desses africanos foi utilizado em diversas áreas que não apenas aquelas em que são comumente associados, quais sejam: nas lavouras, trabalho na extração de minérios, nos engenhos etc. Neste caso, caberia aos docentes dispor de conhecimentos para sublinhar tais aspectos com os alunos. A pertinência e particularidade de tal observação se deve ao fato de que nas séries iniciais do Ensino Fundamental não temos, necessariamente, um professor formado em História. Temos um professor generalista e polivalente, com pouco tempo dedicado ao estudo das disciplinas específicas no curso de graduação em Pedagogia.

Tal ressalva também pode ser feita no caso da apresentação do desenvolvimento tecnológico existente em alguns lugares da África. Ressaltando, porém, a adequação da atividade proposta aos objetivos de mostrar os povos africanos em seu desenvolvimento cultural, político e tecnológico, além de desmistificar a visão de que a África se caracterizaria pela existência de uma população formada por povos atrasados e inferiores.

Outra observação que fizemos é quanto a repetição da expressão “negros africanos escravizados”, que pode reforçar a ideia de que os africanos têm a condição da escravidão como maior característica de sua existência. Além disso, de que “africanos” estão tratando? Esta identificação genérica dos povos africanos e a não indicação da temporalidade histórica referida vai na contramão daquilo que está proposto pela obra e pode reafirmar a ideia de que a África é um lugar em que não existem diferentes territórios políticos, povos e etnias.

Na sequência, é apresentada a gravura de Rugendas, “Negros no porão do navio (1821-1825)”, em meio a um texto “sem título” (pág. 56), conforme segue:

ILUSTRAÇÃO 6 – Texto sem título sobre tráfico de africanos



Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Ápis

ILUSTRAÇÃO 7 – Pintura: Africanos no porão do navio



Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Ápis

1. Tipo: pintura; 2. Colorida; 3. Tamanho: 16,7 x 9,4 cm 4. Autor: Johann Moritz Rugendas. Reforça o texto; 6. Legendada; 7. Função da legenda: Complementaridade.

ILUSTRAÇÃO 8- Texto sem título sobre tráfico de africanos

A travessia do oceano Atlântico em direção ao território brasileiro era bastante difícil para os africanos. As condições de higiene dos navios eram péssimas, principalmente em razão do calor dos porões e da enorme quantidade de pessoas viajando juntas. As viagens eram longas e a alimentação era muito pobre em nutrientes. Por isso, muitos escravizados acabavam morrendo antes mesmo de chegar ao seu lugar de destino. As doenças contaminavam rapidamente os africanos, fazendo com que os sobreviventes chegassem bem fracos aos portos de desembarque. Para muitos africanos, a dor física provocada pelo desconforto da viagem não era o maior problema: havia, também, o desespero e o banzo, causados pela saudade da sua terra, do seu povo e da sua liberdade.

Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Ápis

Em seguida ao texto e a imagem, conforme figura acima, o livro didático propõem duas questões: 1) *Por que a travessia era muito difícil para os africanos?* 2) *Qual é o significado da palavra “banzo”?* Consulte um dicionário.

A pintura de Rugendas, “Negros no porão do navio”, aliada ao texto, visa retratar as condições precárias pelas quais os africanos foram transportados ao Brasil como escravos, o que poderia reforçar apenas a ideia da vitimização e da impotência enquanto componente do processo de escravidão, caso tal fato fosse tratado isoladamente. Não podemos negar o poder que esta imagem, constantemente reproduzida nos livros didáticos, exerce na construção do imaginário social em relação ao modo com que os negros são identificados. Oliva (2003, p. 443), assim aponta:

Seria plausível, então, pensar que se uma criança africana, europeia ou brasileira for acostumada a estudar e valorizar apenas ou majoritariamente elementos, valores ou imagens da tradição histórica europeia elas irão construir interpretações ou representações influenciadas pelas mesmas. Da mesma forma, se as imagens reproduzidas nos livros didáticos sempre mostrarem o africano e a História da África em uma condição negativa, existe uma tendência da criança branca em desvalorizar os africanos e suas culturas e das crianças africanas em sentirem-se humilhadas ou rejeitarem suas identidades.

Entendemos que o conjunto dos estudos indicados no livro, com o uso de textos, imagens, mapas e atividades, propiciam inúmeras possibilidades de debate e questionamentos sobre a diversidade e riqueza das culturas africanas. Afirmamos, entretanto, a importância de que o professor esteja bem preparado para saber utilizá-las, de modo a ultrapassar os limites próprios de um único material

como instrumento de trabalho no ensino escolar. Conforme o uso que dele for feito, poderão ser acrescentados outros materiais ou não, questionamentos mais reflexivos ou não, meras descrições dos acontecimentos, tomados como fatos acontecidos conforme foram narrados, ou não. Sem negar os sofrimentos impostos aos negros, é importante pensar em sua condição de sujeito e construtor da História. Para isso, é importante desenvolver discussões sobre as possibilidades de uso de tal material, a fim de que os alunos encontrem meios para questionar se os negros escravizados que se encontram no porão do navio seriam apenas vítimas inertes daquele processo ou também sujeitos que encontraram formas de sobreviver a aquelas adversidades, atuando como um dos principais elementos na construção da sociedade brasileira?

Capítulo 2: Nos caminhos...muitos brasileiros

Na mesma unidade, em seu capítulo II, intitulado “Nos caminhos... muitos brasileiros”, encontramos três páginas dedicadas para tratar da formação do Brasil a partir do encontro de diversos grupos étnicos. Inicia-se com um texto explicativo intitulado “O encontro de culturas”, (pág. 74), relatando-se que o Brasil foi ocupado por indígenas, portugueses, negros africanos, imigrantes europeus e asiáticos e que, a partir dessa mistura de etnias, surge o povo brasileiro e a cultura brasileira.

ILUSTRAÇÃO 9 – Texto: O encontro de culturas

O encontro de culturas

Vimos que o território brasileiro foi ocupado por diversos **grupos étnicos** que para cá migraram em diferentes épocas. Primeiro foram os diversos grupos indígenas, depois vieram os portugueses, os negros africanos e os imigrantes europeus e asiáticos. Esses grupos formaram o povo brasileiro.

Cada grupo tem sua maneira de falar, de pensar, de se vestir, de comer, de fazer música, de construir sua casa, enfim, de viver. A isso damos o nome de **cultura**. Foram as diferentes culturas dos grupos que formaram o nosso povo que deram origem à cultura brasileira.

Veja o que diz a artesã Lira sobre a sua origem familiar. Ela é de Araçuaí, município do vale do rio Jequitinhonha, em Minas Gerais.

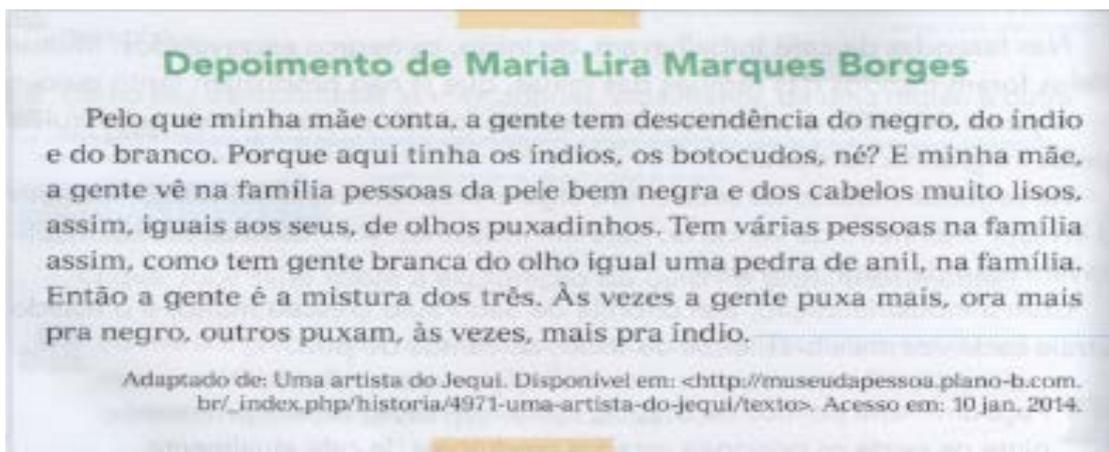
As bonecas de barro são uma manifestação cultural muito conhecida do vale do Jequitinhonha. Foto da cidade de Ponto dos Volantes, no estado de Minas Gerais, em 2011.



Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Ápis

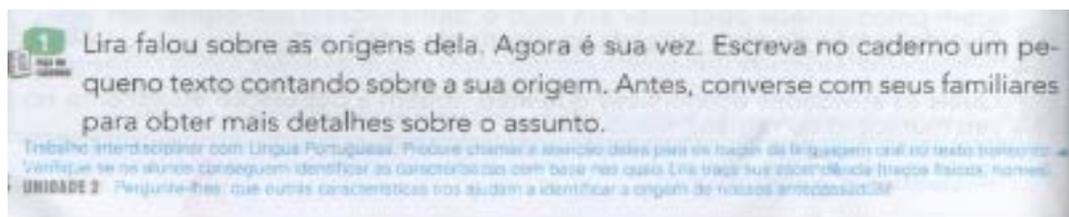
Na sequência o livro didático apresenta um depoimento, seguido de proposta de atividade de produção de texto a partir de uma pesquisa familiar:

ILUSTRAÇÃO 10 – Texto: Depoimento de Maria Lira Marques Borges



Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Ápis

ILUSTRAÇÃO 11 – Atividade de escrita



Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Ápis

O livro didático introduz a temática da formação do povo brasileiro, enfatizando que nossas origens se dão a partir da união de diversos grupos étnicos e sugere que os alunos pesquisem sobre sua própria origem com seus familiares. A importância em se reconhecer enquanto pertencente a uma determinada etnia e de entender sua própria identidade, é um ponto relevante que deve, de fato, ser refletido com os alunos. Lembrando, ainda, que o estudo da História só faz sentido

quando o presente e o passado se encontram, se interrogam. Discutindo o pensamento do filósofo Walter Benjamin Corrêa (2013, p. 63), lembra que:

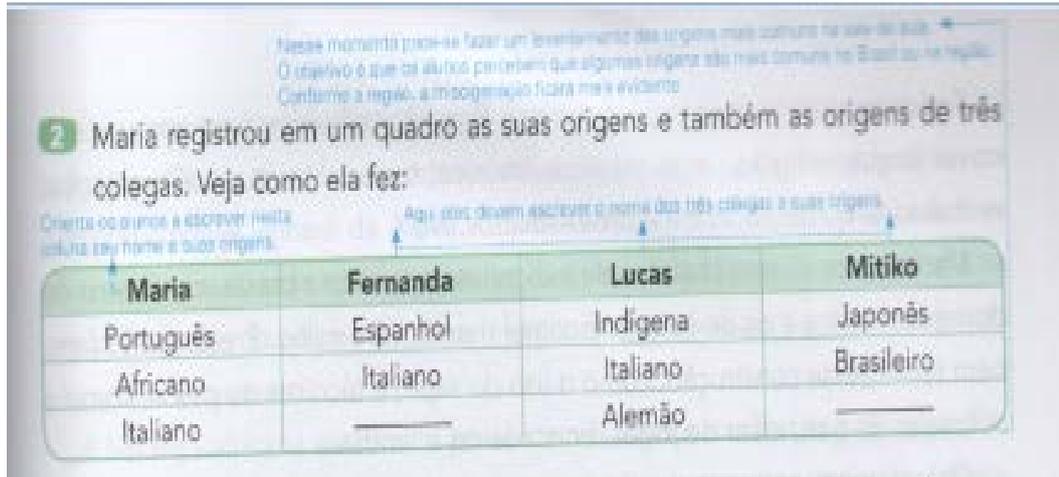
Se a historiografia possui um encadeamento que coloca os fatos sob a perspectiva linear de eventos, os quais estão atrelados a uma noção de progresso, patrocinada pelo discurso oficial do vencedor, é preciso explodir esse “continuum” da história, conectar passado e presente, e revelar as versões não oficiais, pois, até mesmo no micro, nas ruínas, nos cacos, no lixo da história se pode ter uma visão do todo. Os estilhaços também trazem uma totalidade e significados relevantes. [...] Não podemos esquecer que o pensamento benjaminiano acerca da história foi construído de uma perspectiva marxista, assentada na luta de classes – capitalismo versus proletariado. Essa ação de revelar a versão encoberta dos acontecimentos constitui também um gesto político, no qual assumem especial relevância dois processos: o de “memoração” envolvendo a lembrança das vítimas do passado e impedindo o esquecimento dos atos violentos praticados pelo opressor; e o de “redenção”, correspondendo à libertação dos oprimidos/vencidos, ao terem a sua voz restituída.

Portanto, seria importante que os professores fossem orientados para as dificuldades que poderão enfrentar, tendo em vista que nem sempre é fácil se assumir pertencente a uma etnia se ela é historicamente inferiorizada, como no caso dos descendentes de africanos. Sobre esse problema, Munanga (2004, p.52), aponta:

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência. [...] Com os estudos da genética, por meio da biologia molecular, mostrando que muitos brasileiros aparentemente brancos trazem marcadores genéticos africanos, cada um pode se dizer um afro-descendente. Trata-se de uma decisão política.

Em continuidade, na segunda atividade, é sugerido aos alunos que pesquisem na sala qual é a origem dos colegas, conforme segue:

ILUSTRAÇÃO 12– Atividade de preenchimento



Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Ápis

Nesse momento, é proporcionada a oportunidade de se perceberem em relação aos outros e, assim, refletirem que somos de origens étnico-sociais diferentes e diversas. Dessa forma, o livro didático não prioriza apenas as origens de matriz africana, mas possibilitam um espaço em que todas as outras matrizes podem ser discutidas como relacionadas e sem critérios baseados em superioridade ou inferioridade. No entanto, outro ponto que chamamos a atenção é para o fato de que se pede a origem do país, mas neste livro, quando se trata da África, a menção ao continente é suficiente, não atribuindo particularidade aos povos, etnias e aos países africanos. Isso obstaculiza uma melhor compreensão de que são múltiplos os conteúdos culturais produzidos em e pelas diversas sociedades e etnias presentes no espaço africano.

Em complementação às atividades anteriores, propõe-se uma sequência de textos, imagens e atividades sobre miscigenação, conforme segue:

ILUSTRAÇÃO 13– Atividade de escrita

1 Agora reúna-se com três colegas. Cada um vai fazer um quadro igual a esse no caderno, anotar as suas próprias origens e as origens dos colegas.

Como você viu, diversos povos indígenas, europeus de Portugal e africanos de diferentes partes da África foram os principais grupos étnicos que formaram o povo brasileiro.

A essa mistura de etnias juntaram-se, mais tarde, imigrantes de outras partes da Europa e também asiáticos, dando origem ao atual povo brasileiro e à cultura brasileira.

A **miscigenação** no Brasil foi intensa: mais da metade da população brasileira se considera mestiça. Observe as fotos:

Explique aos alunos que uma das causas da miscigenação é o deslocamento de população.



Requisito pessoal
Caso em sua cidade predominem os mestiços, analise com os alunos quais são eles. Cuide para que não tenham atitudes preconceituosas em relação às diferentes etnias que compõem nosso povo e, por extensão, a sua comunidade. Explique que a miscigenação racial deve ser um fator de integração social e conagraçamento entre as pessoas.

1 Qual é o grupo étnico predominante na região onde você mora?

2 Procure em revistas ou jornais fotos de três pessoas de origens diferentes. Recorte e cole as fotos em uma folha de papel, anote a origem de cada pessoa e entregue ao seu professor.

Pode-se fazer um resumo na sala de aula e discutir com os alunos as diferentes origens encontradas, observando as que predominam

Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Ápis

Nessa página os docentes recebem orientação para refletir com os alunos sobre miscigenação e preconceito: *“Caso em sua cidade predominem os mestiços, analise com os alunos quais são eles. Cuide para que não tenha atitudes preconceituosas em relação às diferentes etnias que compõem nosso povo e, por extensão, a sua comunidade. Explique que a miscigenação racial deve ser um fator de integração social e conagraçamento entre as pessoas.”* Essa seria uma oportunidade para o professor refletir com os alunos sobre como a construção de práticas de preconceito e de discriminação também estão fundamentadas no fato de a África não ter recebido o tratamento privilegiado que tiveram os estudos de outros povos ou civilizações. Para Oliva (2003, p.423), o ensino de História da África deve ser precedido do reconhecimento da importância do conteúdo:

Primeiro: temos que reconhecer a relevância de estudar a História da África, independente de qualquer outra motivação. Não é assim que fazemos com a Mesopotâmia, a Grécia, a Roma ou ainda a Reforma Religiosa e as

Revoluções Liberais? Muitos irão reagir à minha afirmação, dizendo que o estudo dos citados assuntos muito explica nossas realidades ou alguns momentos de nossa História. Nada a discordar. Agora, e a África, não nos explica? Não somos (brasileiros) frutos do encontro ou desencontro de diversos grupos étnicos ameríndios, europeus e africanos? Aí está a dupla responsabilidade. A História da África e a História do Brasil estão mais próximas do que alguns gostariam.

Na página 77 o livro didático apresenta um texto explicativo sobre as contribuições africanas para a cultura brasileira, seguido por duas imagens e duas atividades:

ILUSTRAÇÃO 14
-Texto sem título
sobre
contribuições
africanas ao
Brasil

Foram muitas também as contribuições trazidas pelos africanos para a cultura brasileira. Muitas técnicas e produtos utilizados na construção de edificações no período colonial vinham da África – afinal, em muitas partes do Brasil eram os africanos escravizados que erguiam as casas e edificações. Como você viu na seção *Pesquise* da página 55, a metalurgia é outra técnica que diversos povos africanos dominavam.

A herança africana está muito presente nas artes e nas festas populares brasileiras. Danças e gêneros musicais, como samba, batuque e capoeira, desenvolveram-se entre os afro-brasileiros; instrumentos musicais como o berimbau, o atabaque e o agogô são adaptações brasileiras de instrumentos africanos. Muitas lendas, histórias orais e festas populares têm origem na África.

Vieram também com os africanos os rituais religiosos do candomblé; ingredientes, como dendê; alimentos, como quiabo, feijão-fradinho e cará; receitas, como quindim, cocada e vatapá; além de inúmeras palavras incorporadas ao nosso vocabulário: caçula, babá, carimbo, cacimba, ginga, miçanga, calango, cochilo, moleque, tanga, cafuné, caçamba, quitute, quitanda, etc.

Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Ápis

ILUSTRAÇÃO 15 – Fotografia: Roda de jongo



Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Ápis

1.Tipo: foto; 2. Colorida; 3. Tamanho:8 x 7 cm 4. Autor: Robson B. Sampaio. Complementa o texto; 6. Legendada; 7. Função da legenda: Complementaridade.

ILUSTRAÇÃO 16 – Fotografia: Maracatu



Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Ápis

1.Tipo: foto; 2. Colorida; 3. Tamanho:8 x 7 cm 4. Autor: Marco Antônio Sá. Complementa o texto; 6. Legendada; 7. Função da legenda: Complementaridade.

Aspectos das culturas africanas são enumerados no texto e reforçam a ideia de que a cultura brasileira foi constituída a partir da contribuição também dos africanos. A construção civil, a arte, a religião, a culinária e o vocabulário são alguns dos exemplos que o livro didático cita para explicar como o Brasil foi fortemente influenciado pelas culturas africanas.

Entretanto, as duas imagens que fazem parte da unidade de estudo, aparecem como meras ilustrações que podem apenas reforçar o caráter exótico e folclórico das culturas africanas, visto que não são exploradas.

São duas fotografias que foram registradas durante a prática de duas danças: uma na cidade de Campinas em São Paulo e a outra na cidade de Tracunhaém em Pernambuco. A primeira imagem, em São Paulo, apresenta a dança do jongo com a participação de um jovem negro cujo vestuário, adereços e cabelo traduzem uma certa forma de atuação cultural e política de parcela da juventude negra brasileira contemporânea, que se faz presente na região sudeste. A imagem do jovem, destacada em primeiro plano na foto, se diferencia e ao mesmo

tempo dialoga com as demais formas de expressões culturais trazidas pelos representantes negros que se encontram no local.

A segunda foto traz a realização da dança do macacatu em Pernambuco, realizada com roupas, adereços e cortejos que evocam o modo tradicional com que era realizada desde o século XVIII. Temos aí, portanto, outra forma de expressão das culturas de origem africana em nosso tempo presente. Trata-se do modo particular que parte da população negra daquela região utiliza para expressar sua relação com o trabalho de cultivo e valorização das origens culturais africanas e que pode servir ao fortalecimento da compreensão do caráter identitário de pessoas negras, que também é plural e diverso.

Portanto, a escolha das fotografias registradas em várias regiões do Brasil permitiria explicitar a ideia de que é possível encontrar práticas que, ao invés de universais, são singulares e referidas às particularidades dos diversos contextos sociais e culturais do Brasil. Além disso, contribuiriam para uma avaliação do potencial criativo e pleno de significados, em termos de identificação e autovalorização étnica pela população negra, vista em seu caráter multicultural e compreendida como resultante do diálogo permanente com outros grupos e etnias.

É importante destacar o quanto a dança representa uma das modalidades de práticas corporais que são extremamente significativas para o aprendizado e a valorização de si e do outro. Veja-se o que diz Gomes (2003, p. 81) sobre a pedagogia corporal:

A educação pode desenvolver uma pedagogia corporal que destaque a riqueza da cultura negra inscrita no corpo, nas técnicas corporais, nos estilos de penteados e nas vestimentas, as quais também são transmitidas oralmente. São aprendizados da infância e da adolescência. O corpo negro pode ser tomado como símbolo de beleza, e não de inferioridade. Ele pode ser visto como o corpo guerreiro, belo, atuante, presente na história do negro da diáspora, e não como o corpo do escravo, servil, doente e acorrentado como lamentavelmente nos é apresentado em muitos manuais didáticos do ensino fundamental.

Apesar de o livro abrir discussões sobre a diversidade tecnológica e cultural na África, bem como indicar para a contribuição dos africanos na formação do povo brasileiro, apresenta diversas lacunas para a construção dos modos de pensar historicamente, acarretando a permanência de uma visão folclorizada e

essencializada da cultura negra. Observam-se: a falta de destaque nas explicações sobre as mudanças culturais ao longo da história e sobre os significados das ações humanas; a desconexão entre atividades e o uso de imagens, as quais não são devidamente exploradas em relação aos significados dos fenômenos culturais; a observação incipiente de como as culturas das diversas etnias são construídas nas relações que estabelecem umas com as outras. Seria fundamental que houvessem mais elementos indicativos da ocorrência da ressignificação e recriação históricas de todas as formas de arte, política e cultura. Igualmente importante seria abrir possibilidades para que alunos e alunas percebam as singularidades e formas próprias de manifestação de cada cultura, em função de seus diferentes contextos. Gomes (2003, p. 79), fala sobre o assunto:

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade. A cultura negra só pode ser entendida na relação com as outras culturas existentes em nosso país. E nessa relação não há nenhuma pureza; antes, existe um processo contínuo de troca bilateral, de mudança, de criação e recriação, de significação e ressignificação. Quando a escola desconsidera esses aspectos ela tende a essencializar a cultura negra e, por conseguinte, a submetê-la a um processo de cristalização ou de folclorização.

Por fim, queremos salientar que esta análise de textos e imagens na Coleção Ápis nos levaram a retomar o que o livro elencou como objetivos para a unidade, quais sejam:

1. Identificar e valorizar o papel dos povos indígenas e africanos na formação do povo brasileiro e de sua cultura;
2. Conhecer, valorizar e respeitar as culturas indígena e africana;
3. Identificar os encontros e os confrontos dos povos indígenas e africanos com o europeu colonizador no passado e com a sociedade brasileira atual.

De certa forma, as ações que visam identificar, valorizar, conhecer e respeitar as culturas africanas e indígenas que integram o passado e o presente histórico brasileiro ainda são referidas a leituras bastante rápidas e superficiais de seu passado e presente, não correspondendo aos objetivos previstos. Também se verificou a ausência de conteúdos relacionados a temas sociais, políticos e culturais

importantes, como os elencados nas diretrizes, “ancestralidade, religiosidade, civilizações, organizações pré-coloniais” (BRASIL, 2004, p. 22).

Em análise ao Guia de Escolha retomamos um ponto que foi abordado de maneira muito pontual, ligeira, pelo livro didático do quarto ano e em consulta feita ao livro do quinto ano também se verificou que não aparece nenhuma retomada do assunto. Portanto, o que foi constatado não corresponde a apreciação encontrada no Guia, qual seja: “O enfoque privilegia, portanto, a história da escravidão e sua resistência, mas também há abordagens que destacam as lutas e a inserção de tais grupos no tempo presente”. O que de fato se verificou foi a ênfase à escravidão, mas quanto à resistência, a abordagem ficou restrita a afirmar que os africanos não vieram ao Brasil por vontade própria.

Com tal crítica, queremos indicar que o olhar para o livro didático, bem como as orientações pressupostas pelas avaliações contidas em seus Guias devem estar sempre atento para as suas lacunas e contrassensos que apontam para a necessidade de que os professores recebam mais formação, orientações e materiais que lhes permitam supri-los, quando necessário.

5.2.2 Análise da Coleção Aprender, muito aprender

Editora: Base Editorial

Autores/organizadores: Marta de Souza Lima Brodbeck

Unidades: 04

Páginas: 232

Unidade 2: O mundo se revela

Capítulo 2: Cidades e reinos africanos

O livro didático inicia o Capítulo 2, p. 43, com três imagens de países africanos, precedidas do título “Para começo de Conversa”, seguidos de uma atividade oral.

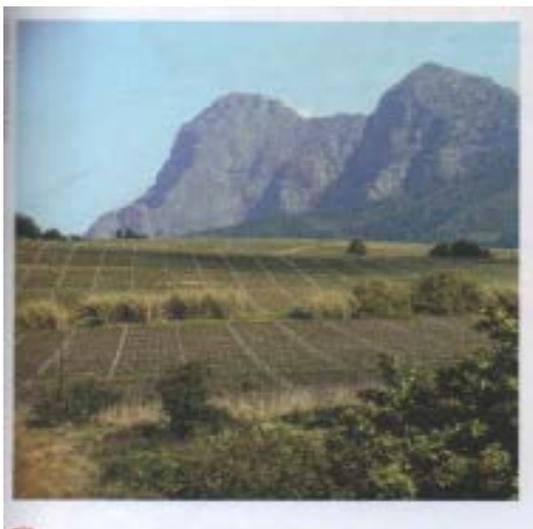
ILUSTRAÇÃO 17 – Fotografia: Aldeias do povo nuer na área da Gâmbia



Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer

1.Tipo: foto; 2. Colorida; 3. Tamanho:16,5 x 7,2 cm 4. Autor: Matej Hudovernik/Shutterstock. 5. Autonomia em relação ao texto; 6. Legendada; 7. Função da legenda: Complementaridade.

ILUSTRAÇÃO 18 – Fotografia: Plantação de uvas da vinícola Anura



Plantação de uvas da Vinícola Anura no sopé das montanhas Simonsberg, região conhecida como Cape Winelands, nas proximidades da Cidade do Cabo (África do Sul), 2012.

Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer

1.Tipo: foto; 2. Colorida; 3. Tamanho:8 x 8,5 cm 4. Autor: Ismar Ingber. 5. Autonomia em relação ao texto; 6. Legendada; 7. Função da legenda: Complementaridade.

ILUSTRAÇÃO 19 – Fotografia: Luanda



Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer

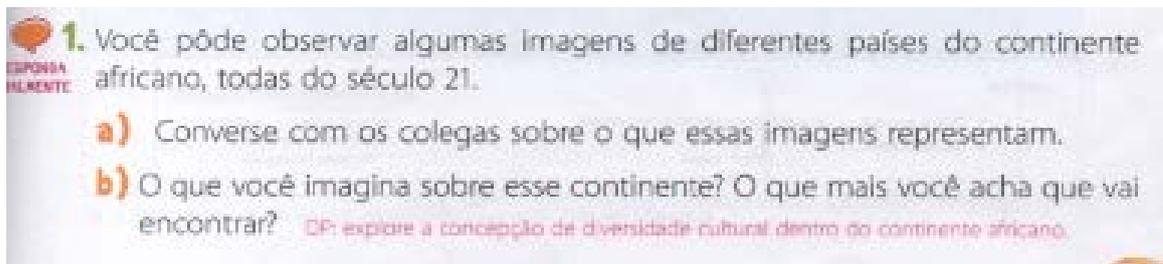
1.Tipo: foto; 2. Colorida; 3. Tamanho:8 x 5,5 cm 4. Autor: Matej Hudovernik/Shutterstock. 5. Autonomia em relação ao texto; 6. Legendada; 7. Função da legenda: Complementaridade.

As imagens utilizadas para desenvolver as atividades são fotografias de dois lugares atuais: uma paisagem agrícola na África do Sul e uma paisagem urbana que retrata os prédios existentes em Luanda, Angola. O que o livro pretendia com a mera apresentação de tais imagens? Indicar que a África atual não é composta só por populações pobres, sem recursos e vivendo em aldeias? Que lá existe desenvolvimento técnico, como no caso da agricultura retratada? Que existem cidades modernas? Ficamos sem saber. “Imagens são testemunhas mudas e é difícil traduzir em palavras seu testemunho” (BURKE, 2004, p. 18). Também, Kossoy (2005, p. 39), nos auxilia nessa perspectiva:

“Destino perverso esse da fotografia que, num dado momento, registra a aparência dos fatos, das coisas, das histórias privadas e públicas, preservando, portanto, a memória desses fatos, e que, no momento seguinte (...) corre o risco de significar o que não foi”.

Os alunos são convocados a observarem as imagens e discutir sobre elas e a orientação dada ao professor é a de que “explore a concepção de diversidade cultural dentro do continente africano”. Essa concepção de diversidade cultural que o livro didático pretende que se trabalhe com os alunos poderia estar mencionada nas orientações ao professor, pois ao analisar a consigna vemos que faltam subsídios para ampliar o debate em torno da temática. Vejamos:

ILUSTRAÇÃO 20 – Atividade de escrita



Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer

Questões que poderiam auxiliar na ampliação do tema, mas que não estão presentes na orientação ao professor: a citação de nomes de lugares sem a indicação se são países ou cidades; a conexão entre as ilustrações 17 e 19 que são datadas com apenas três anos de diferença e representam os modos de viver de aldeias do povo nuer na área da Gâmbia, perto da fronteira do Sudão do Sul, Etiópia e de Luanda na Angola; a observação de diferentes formas de trabalho que se apresentam nas imagens 18 e 19 (uma voltada à lavoura e a outra voltada ao comércio); a diferença entre a vegetação da imagem 17 e 18 em decorrência da localização geográfica.

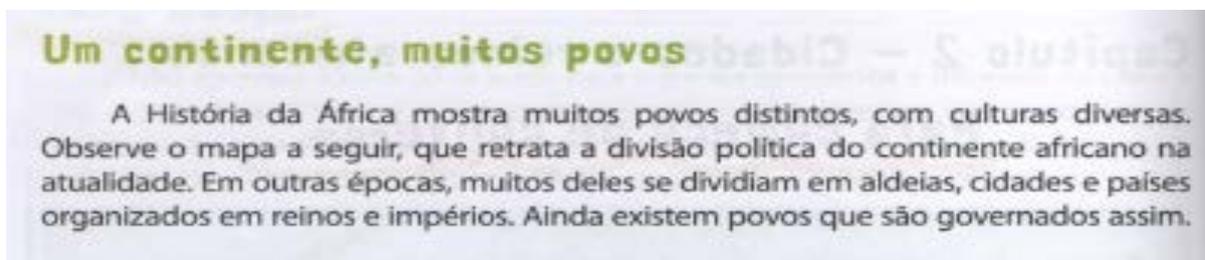
Essas orientações, e outras que não citamos aqui, poderiam auxiliar o professor a discutir com os alunos a questão da diversidade do Continente Africano, mas se não estão expressas, resta a ele se valer do conhecimento que tem sobre o assunto ou de outras pesquisas que realizar sobre a temática. Não desprezamos que a imaginação criativa do professor possa apontar-lhe caminhos apropriados para sua prática docente, pois as orientações contidas nos livros não são receitas prontas, conforme nos assinala Munanga(2005, p. 19), quando se referia aos textos da Coleção Superando o Racismo na Escola:

A preocupação fundamental dos autores desses textos não é fornecer aos professores e educadores as fórmulas e as receitas anti-racistas prontas, pois elas não existem. Mas, sim, de estimular e levar sua imaginação criativa a inventá-la. Visto deste ângulo, os diversos textos arrolados no livro vão servir apenas como exemplos e como modelos limitados, para que cada um, de acordo com as peculiaridades de sua região, de sua cidade, de sua escola, de sua classe, etc., possa descobrir caminhos apropriados, caminhos esses que podem ser encontrados em outros livros e outros textos, nos mapas geográficos e Atlas, revistas e jornais, nos museus, nas praças das cidades, nas igrejas e outros monumentos públicos.

Em que pese, a criatividade do professor seja considerada, não pode ser ela a mola propulsora para que os alunos tenham acesso a dados importantes sobre a história da África e dos africanos, ao nosso ver, seria aumentar em muito a responsabilidade do professor que, em tese, é formado em Pedagogia, Normal Superior ou Magistério que são formações que não se aprofundam nas áreas temáticas de cada disciplina, como se espera de uma licenciatura específica, no caso a Licenciatura em História.

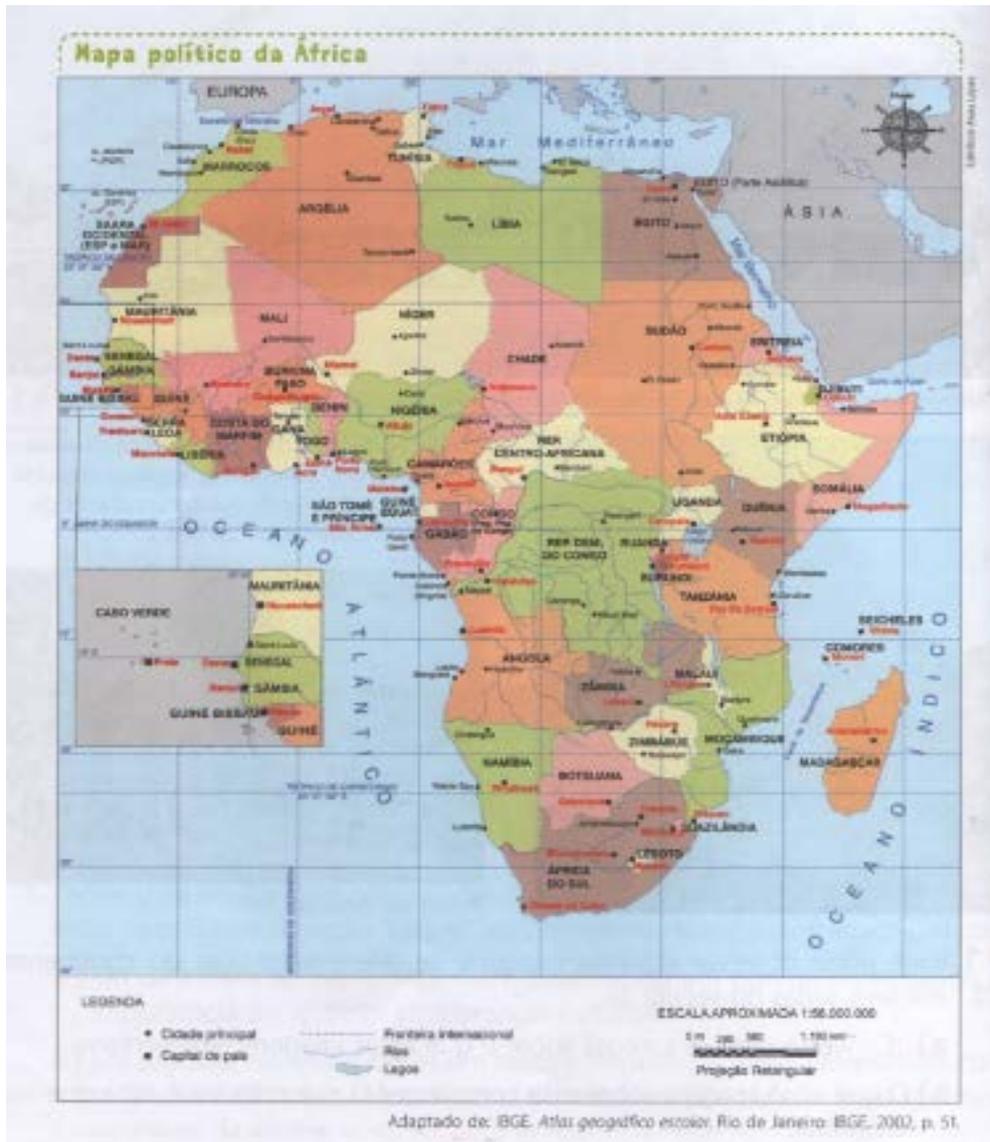
Não são questões menores as que apresentamos como omissas nessa primeira página analisada da Coleção Aprender, muito prazer, pois clima, localização, trabalho, moradia, são pontos que os alunos podem aprender sobre a África, desde que sejam oferecidos os subsídios necessários. Nas páginas 44,45 e 46 é apresentado um texto “Um continente, muitos povos”, ilustrado por dois mapas. Na página 45 o início do texto precede o mapa político da África e explica a forma política de organização do continente.

ILUSTRAÇÃO 21 – Texto: Um continente, muitos povos



Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer.

ILUSTRAÇÃO 22 - Mapa político da África



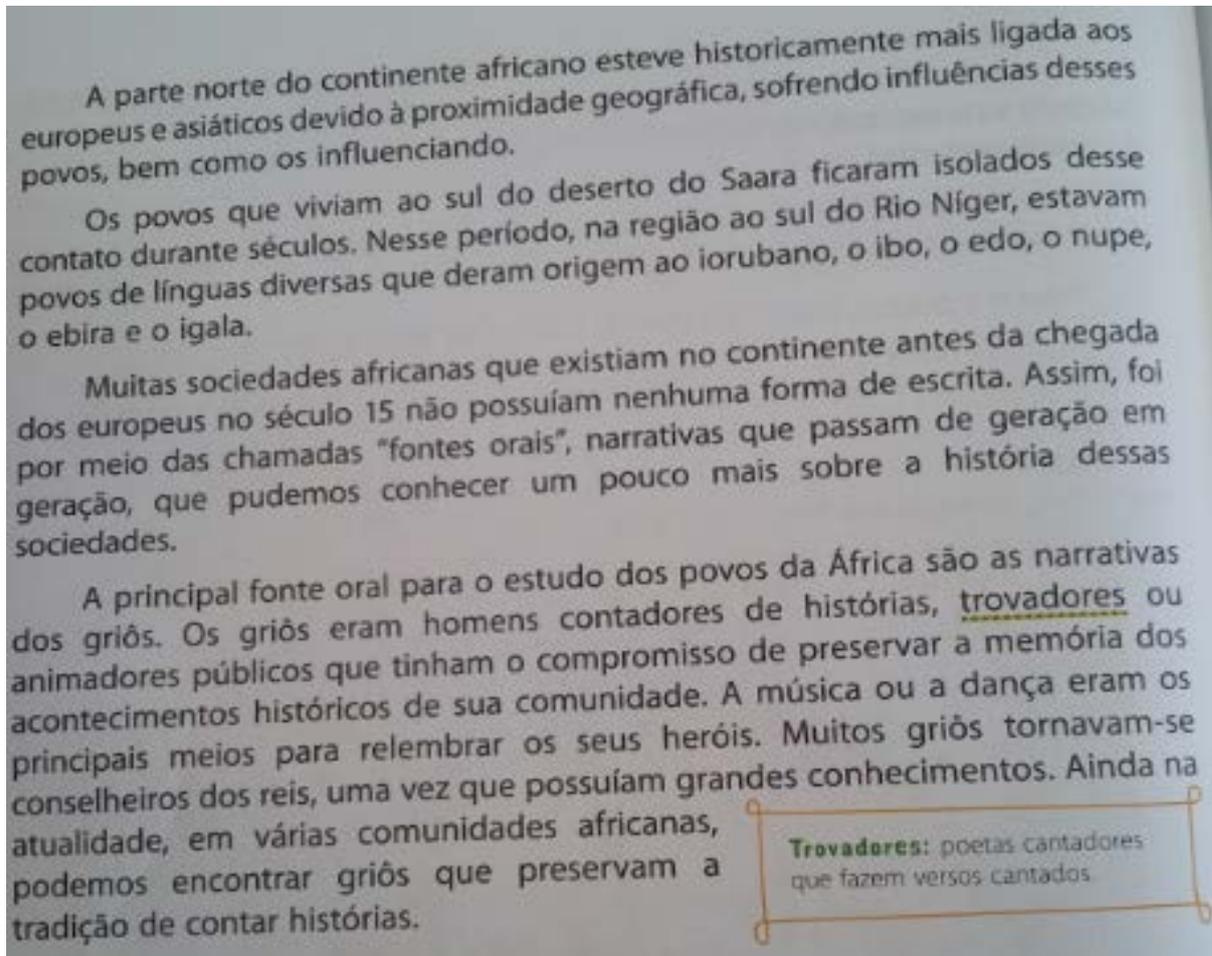
Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer

1. Tipo: Mapa; 2. Colorida; 3. Tamanho: 14,7 x 18,5 cm 4. Autor: Edmilson Alves Lopes. 5. Dialoga com o texto; 6. Legendada; 7. Função da legenda: Fixação.

Na sequência, texto e mapa apresentam outra forma de organização política diferente da que privilegia países, o livro descreve a formação do continente por cidades e impérios no século XVI, tal qual podemos conferir no texto e mapa a seguir:

grîos, responsáveis pela preservação da memória dos acontecimentos relativos a vida de um determinado povo ou grupo.

ILUSTRAÇÃO 25 – Texto sem título sobre o continente africano e sua proximidade



Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer

Ainda que muitas temáticas sobre a África tenham sido abordadas no texto acima, como a língua e a tradição dos grîos, ainda persiste um discurso eurocêntrico como referência para explicar o continente africano, senão vejamos o trecho que destacamos: "Muitas sociedades africanas que existiam no continente antes da chegada dos europeus no século 15 não possuíam nenhuma forma de escrita" (grifo nosso). Intencionalmente ou não, o texto afirma que a civilidade africana por meio de uma linguagem escrita só desponta a partir da chegada dos

européus. Serrano e Waldman nos ajudam a pensar como esse pensamento eurocêntrico foi sendo construído se apoiando na existência dos eixos leste-oeste que se materializa no conflito ocidente e oriente, bem como do norte-sul:

O pensamento europeu, numa perspectiva que buscou apoio em estacas culturais e espaciais, discerniu a existência de um eixo leste-oeste, polaridade que subtenderia uma sucessão e rivalidade entre civilizações, basicamente materializado no conflito entre Ocidente e Oriente (tema, aliás, muito caro aos discursos hodiernos a respeito das contradições da globalização). Paralelamente, outro eixo, no sentido norte-sul, estaria conotado pela contradição entre civilização e seu oposto, a natureza e a selvageria. Tal contraposição espacial esteve – e ainda está – presente em diferentes pronunciamentos e declinações (SERRANO; WALDMAN, 2010, p. 21-22).

A História da África, sobretudo a Negra e Subsaariana, é eivada de estereótipos que se reforça pela distância do continente em relação à Europa. O imaginário que se construiu em torno da África envolvia um continente de calor intenso assolado por monstros, além de ter sua subalternidade explicada por fornecer braços para a agricultura canavieira e para a extração de pedras preciosas (SERRANO, WALDMAN, 2010, p. 27).

No final do texto são apresentadas três questões que, ao nosso ver, ajudam os alunos a refletirem sobre as imagens e textos que estudaram. A centralidade das questões está em refletir sobre a África enquanto continente formado por muitos povos de diferentes culturas, bem como pensar sobre a importância da oralidade para transmissão de conhecimento, quando o recurso da escrita está ausente. A primeira atividade se refere às ilustrações 17, 18, 19 e 22, e a segunda e terceira atividade se referem aos grãos e às fontes históricas. Vejamos:

ILUSTRAÇÃO 26 – Atividades de escrita

Para refletir

OP: por meio destas atividades, os alunos podem perceber que a África é um grande continente que sempre foi habitado por culturas diversas e que é um equívoco não percebermos essa pluralidade.

- Após observar o mapa e as imagens do início do capítulo, responda às seguintes questões:
 - O que elas retratam? Retratam uma variedade de pessoas, com trajes diferentes e fotografadas em paisagens diferentes do mesmo continente.
 - Localize no mapa da África os países aos quais pertencem, na atualidade, as pessoas retratadas nas imagens.
 - Todas as paisagens das fotos são do mesmo continente? Faça uma pequena descrição do país de cada uma delas, escrevendo se ele situa-se mais ao norte ou ao sul, se fica perto ou longe do mar e se é africano.
 - Quando nos referimos aos habitantes desse continente podemos dizer que todos têm uma mesma cultura? Explique. Não, pois a África é um continente com muitos povos com culturas.

OP: espere-se que os alunos reflitam sobre a importância da oralidade na transmissão da História da África, tendo em vista a ausência ou escassez de fontes escritas.

- No texto anterior se fala sobre os griôs, os homens que, de forma oral, são responsáveis pela transmissão da história de alguns povos da África. Reflita sobre de que forma é possível contar a História e responda no caderno:
 - Qual a importância dos griôs para a História do continente africano? A principal fonte oral para o estudo dos povos da África são as narrativas dos griôs.
 - De acordo com o texto, ainda existem griôs na atualidade? Sim. São eles que muitas vezes preservam a tradição de contar histórias.

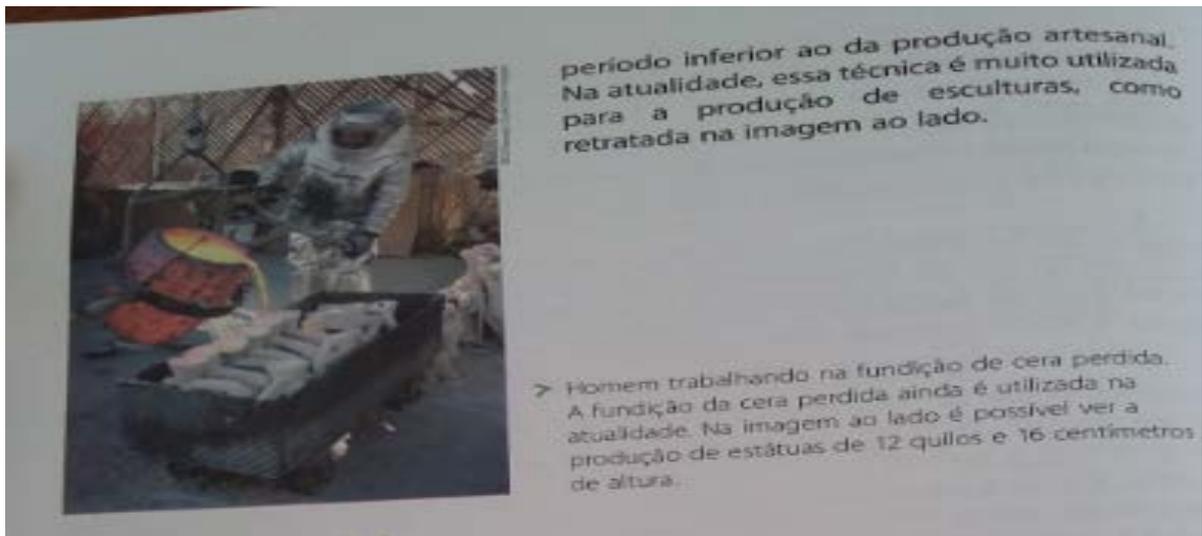
OP: o objetivo da atividade é resgatar os conhecimentos prévios dos alunos quanto ao registro da história. Eles podem se lembrar dos documentos, livros e mesmo do Patrimônio Histórico. Caso deixem algum desses elementos de lado, é importante resgatá-los. Destaque ainda que todos são igualmente importantes e que se complementam.

- Existem muitas formas de registrar a História e de transmiti-la. Você consegue se lembrar de algumas delas? Converse com seus colegas sobre as muitas formas que vocês podem conhecer a História, dando atenção às seguintes questões:
 - Quais os tipos de fontes históricas que vocês conhecem?
 - Algum tipo é mais importante que o outro?
 - Faça um pequeno texto resumindo as informações contempladas na conversa.

Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer

A sequência didática abordada pelo livro didático ao relatar a História da África e dos africanos é um ponto que precisamos ressaltar, pois teve início com as antigas formações dos povos em aldeias (lembrando que essas aldeias existem até hoje) e seguiu na direção de contar como esses povos viviam. Vejamos a sequência de textos imagens:

ILUSTRAÇÃO 27– Fotografia: Fundição



Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer

1.Tipo: Foto; 2. Colorida; 3. Tamanho:6,5 x 9,5 cm 4. Autor: Stewart Cook. 5. Complementa o texto; 6. Legendada; 7. Função da legenda: Complementaridade.

ILUSTRAÇÃO 28– Texto: Características dos povos do sul da África

Características dos povos do sul da África

A cultura do povo denominado iorubá desenvolveu-se a partir do século 11. A forma como as suas cidades eram organizadas despertou a admiração dos europeus, quando as conheceram, no século 16. Ifé foi a cidade religiosa mais importante dos iorubás.

Os iorubás formavam um dos maiores grupos étnicos da África Ocidental.

Situados no sul do continente africano, desenvolveram uma civilização que pode ser considerada urbana, ligada ao comércio transaariano e à coleta de produtos primários como noz-de-cola, algodão e óleo de palma, além da extração de madeiras, peles e sal marinho. Produziam tecidos, objetos de argila, cobre, bronze, madeira e marfim.

Já no século 11, praticavam a técnica conhecida como "fundição por cera perdida", que consistia em moldar com cera de abelha um objeto como um machado, por exemplo. O molde era coberto por argila e levado ao fogo para endurecer. Depois, despejavam o metal incandescente no interior do molde que após esfriar, era quebrado para a retirada da peça. Este processo é o mais utilizado atualmente para a confecção de modelos na indústria joalheira, pois permite a criação de um grande número de peças, com grande qualidade, num

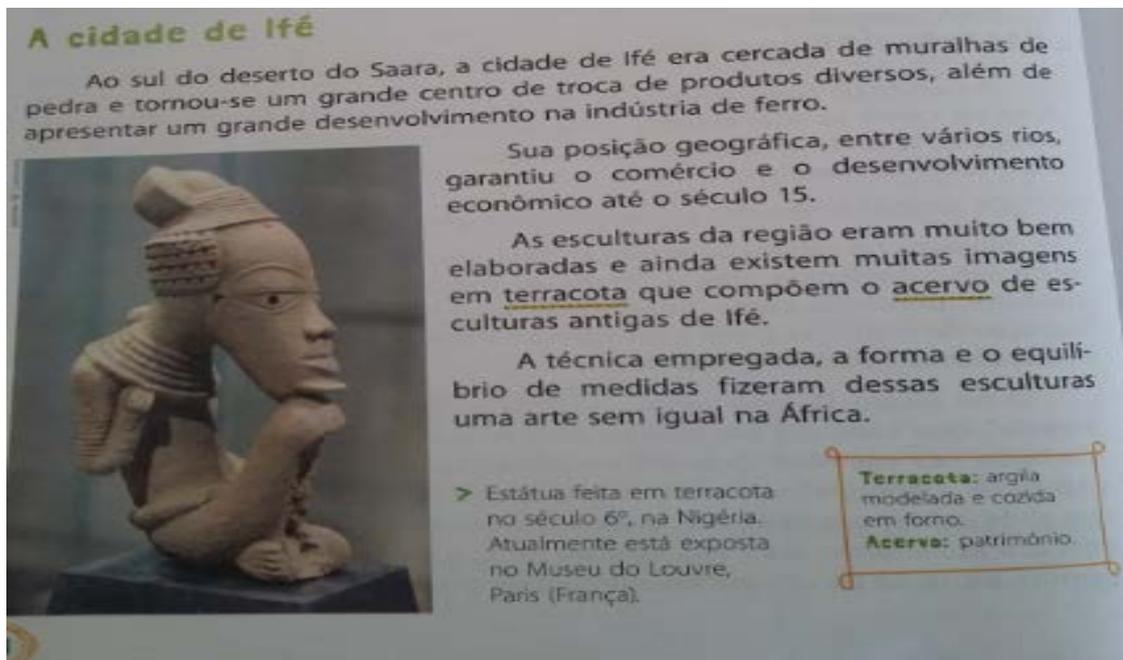
Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Ápis

O texto acima apresenta características da cultura iorubá a partir do século XI que envolvem comércio e fundição.

A fotografia, ilustração 27, é atual e faz alusão às contribuições dos africanos para o crescimento dos processos de fundição. As técnicas utilizadas pelos africanos, desde o século XI são referência na produção de esculturas, conforme se vê na imagem.

Na sequência, o livro traz alguns lugares específicos do Continente Africano para retratar temas como: posição geográfica, comércio, economia, arte, arquitetura e engenharia civil. Vejamos os textos e imagens a seguir:

ILUSTRAÇÃO 29- Fotografia: Estátua feita em terracota no século VI na Nigéria

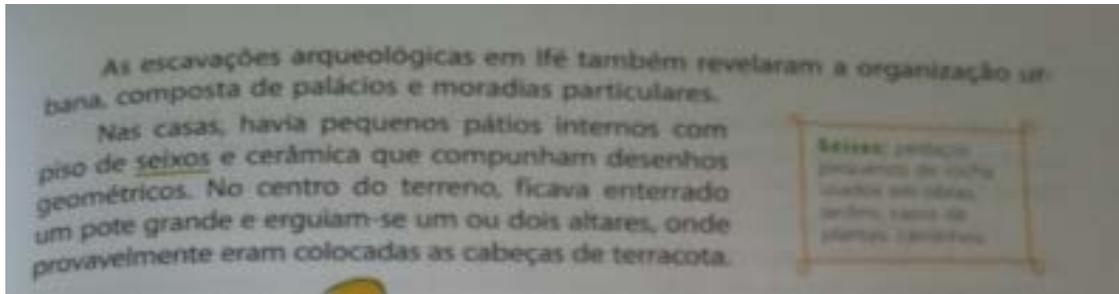


Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer

1. Tipo: Foto; 2. Colorida; 3. Tamanho: 6,5 x 10 cm 4. Autor: Jastrow/W. Commons.
5. Complementa o texto; 6. Legendada; 7. Função da legenda: Complementaridade.

O livro traz a fotografia de uma escultura, ilustração 29 como exemplo para destacar a referência dessa região nesse tipo de obra de arte. E na sequência trata das escavações arqueológicas que revelaram aspectos da engenharia civil e arquitetura da região.

ILUSTRAÇÃO 30- Texto sem título sobre escavações arqueológicas



Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer

A proposta que se segue é o desenvolvimento de atividades, conforme destacadas abaixo:

ILUSTRAÇÃO 31 – Atividades de escrita

Para refletir

1. Baseando-se nos textos estudados, responda às questões:

a) Por que o norte da África sofreu mais influência da Europa e da Ásia do que o sul? Por causa da proximidade geográfica e porque o deserto do Saara serviu como uma barreira natural.

b) Ao chegarem à África, o que os europeus encontraram? Explique. Os europeus encontraram um continente formado por vários reinos e tribos, com línguas e costumes diferentes.

Responda no caderno

Pesquisando e aprendendo mais

1. A arte é uma forma de comunicação e de representação que sempre ocupou um lugar privilegiado na vida das pessoas.

a) Converse com seus colegas e juntos relembrem alguma produção de arte que exista em um local público da sua cidade (arquitetura, escultura, pintura).

b) Na internet e na biblioteca da escola pesquise sobre ela. Descubra em que período foi construída ou produzida, com que intenção e quem é o artista responsável. Registre as informações em seu caderno.

ESCREVENDO a História

Agora é a sua vez de escrever sobre a história da sua cidade.

1. Analise os dados coletados na atividade "Pesquisando e aprendendo mais" e escreva um texto relatando a importância dessa obra para sua cidade. Conclua descrevendo o que ela representa para você.

Op: o aluno pode perceber que uma produção artística é uma manifestação importante da maneira de ser e de pensar de um determinado grupo que traz muitas características da cultura, sendo uma importante fonte de pesquisa para o historiador.

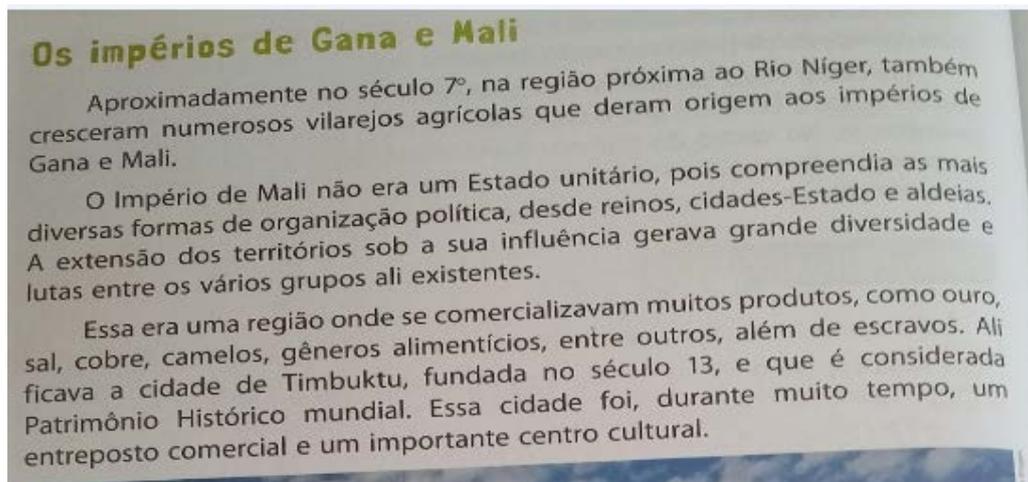
49

Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer

Na atividade intitulada “Para refletir” o livro didático apresenta as relações estabelecidas entre o continente africano e europeu. Em “Pesquisando e aprendendo mais”, os alunos são solicitados para pesquisar sobre as produções de arte de sua cidade. E em “Escrevendo a História” os alunos deverão escrever sobre a obra de arte que encontraram na cidade. As duas atividades se complementam e poderiam ser ainda mais interessantes se fosse possível relacionar essas obras a alguma influência cultural africana. Porém, a iniciativa é muito interessante pois permite que sejam estabelecidas relações entre o passado e o presente, entre a história de outros povos e a história vivida pelos alunos.

O modo de organização de outros povos africanos também foi relatado pelo livro didático, conforme os textos e imagens que são aqui mostrados:

ILUSTRAÇÃO 32– Texto: Os impérios de Gana e Mali



Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer.

O texto trata dos impérios de Gana e Mali e traz alguns elementos importantes para discutir com os alunos: Gana e Mali hoje são países africanos, a luta entre os povos, a cultura e o comércio de escravos. Importante seria o professor ser orientado a conversar com os alunos sobre o comércio de escravos tal como alguns povos ou grupos o praticavam em certas regiões da África. Em muitos discursos essa constatação de prática desse comércio é utilizada para justificar erroneamente o tráfico, o que Serrano e Waldman (2010, p. 161) chamam de falseamento da história, senão vejamos:

[...] os mais diversos discursos conduzem invariavelmente a um falseamento da história, a explicações apressadas ou a justificativas ingênuas. Por vezes encontramos explicações simplistas de que a escravidão africana justificasse na medida em que “a própria África” conhecia anteriormente essa instituição, o que não acontecia, por exemplo, com os indígenas brasileiros. [...] Claro é que não seria possível negar a participação das chefias autóctones nesse fato. Mesmo assim, seria absurdo tentar minimizar o papel pioneiro do mundo mercantil em expansão nos eventos brutalizantes que gerenciaram um processo de transmigração compulsório de enorme contingente humano, calculado em cerca de 15 milhões de africanos, só para as Américas. E isso na mais abjeta condição de mercadoria.

Se o livro didático não traz essa orientação para o professor, corre-se o risco de algo tão relevante ser ignorado ou ficar na dependência do conhecimento prévio que o docente tenha sobre o assunto.

ILUSTRAÇÃO 33- Fotografia: Mesquita Djingareiber

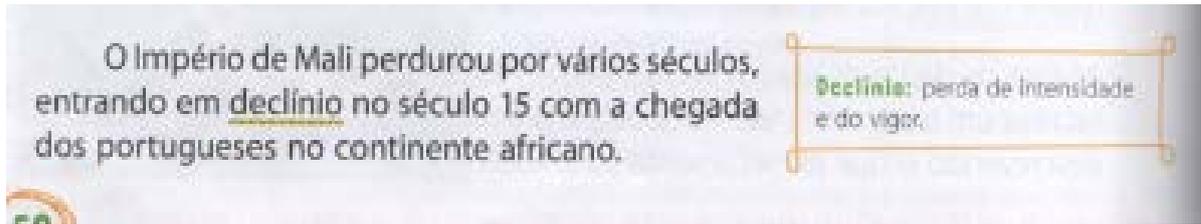


Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer

1.Tipo: Foto; 2. Colorida; 3. Tamanho:16,5 x 11,3 cm 4. Autor: Jenny Pate. 5. Complementa o texto; 6. Legendada; 7. Função da legenda: Complementaridade.

A ilustração 33 é uma fotografia que ilustra uma Mesquita, templo religioso local. Nesse ponto o professor poderia ser orientado para discutir com os alunos sobre algumas religiões brasileiras de matriz africana. Adiante, um pequeno texto se apresenta, conforme segue:

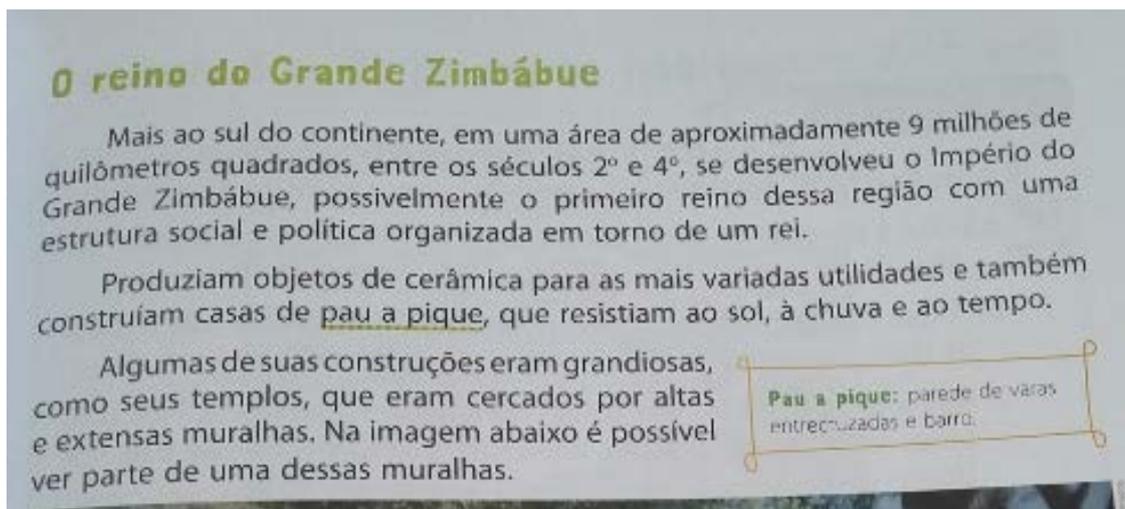
ILUSTRAÇÃO 34- Texto sem título sobre o Império de Mali



Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer

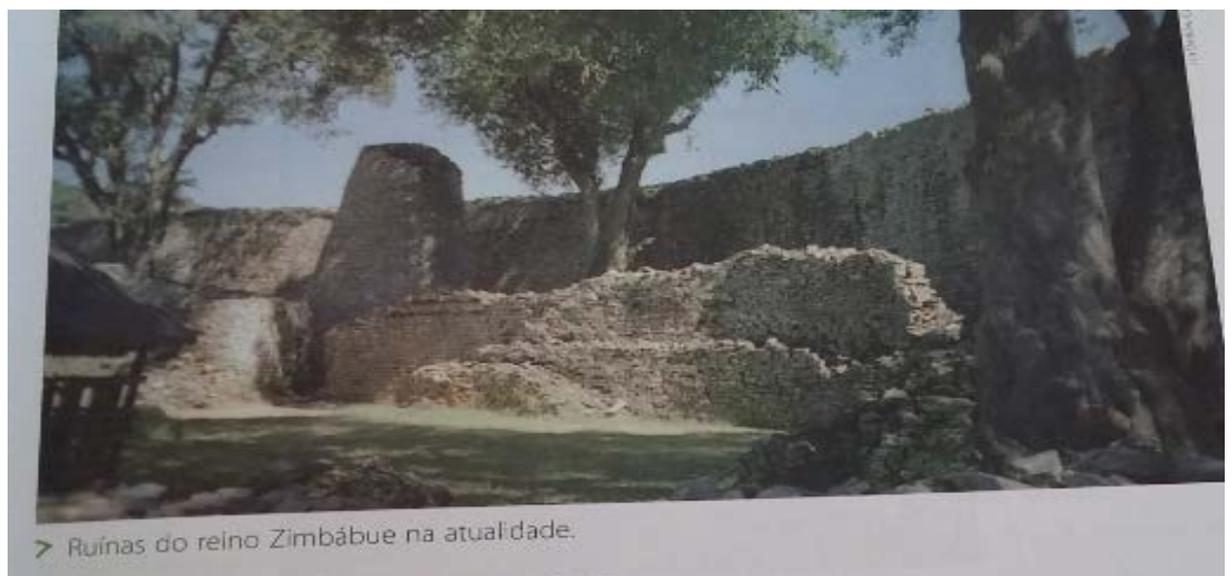
Porque o Império de Mali entrou em declínio no século XV após a chegada dos portugueses? Pergunta pertinente que poderia ser feita aos alunos, sugerindo que desenvolvessem uma pesquisa pensando nas mudanças que o Continente Africano sofreu após a chegada dos portugueses.

ILUSTRAÇÃO 35– Texto: O reino do Grande Zimbábue



Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer

ILUSTRAÇÃO 36- Fotografia: Ruínas do reino Zimbábue na atualidade



Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer

1.Tipo: Foto; 2. Colorida; 3. Tamanho:16,5 x 9 cm; 4. Autor: Jan Derk. 5. Complementa o texto; 6. Legendada; 7. Função da legenda: Complementaridade.

A fotografia refere-se a ruínas que um dia foram uma construção do Reino de Zimbábue. Informações como a que Zimbábue hoje é um país africano e que tipo de construções (imagens) prevalecem hoje na região poderiam ampliar a discussão.

A crítica que se faz em torno dessa abordagem que privilegia os grandes reinos é que reduz a África somente às grandes civilizações, conforme sinaliza Oliva (2008, p.34):

A princípio não temos nada contra a citação ou estudo dessas formações políticas, elas devem ser abordadas. Até porque, de fato, permitem a intimização, por parte de estudantes e professores, de uma África diversa, rica e fascinante. O que incomoda é sua supervalorização ou enfoque exclusivo, e não a sua presença quase sempre obrigatória. Tal ênfase ocorre em detrimento a outros contextos históricos também importantes, o que causa uma leitura distorcida de certas sociedades africanas.

Percorrido esse trajeto que teve início com a constituição política da África, em países, aldeias, cidades e impérios, com destaque para aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais, que apontamos como relevantes para a compreensão da história e cultura desse continente, o livro didático apresenta um pequeno texto sobre a chegada dos europeus no Continente Africano.

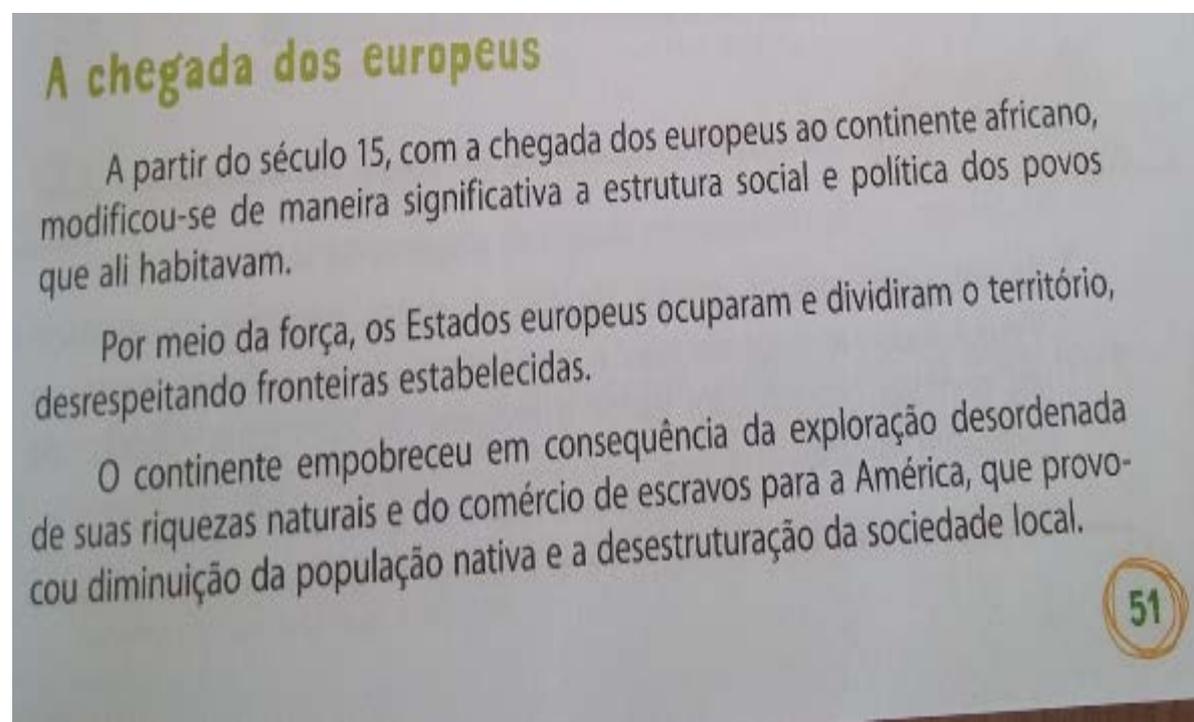


ILUSTRAÇÃO 37– Texto: A chegada dos europeus

Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer

Porque o Império de Mali entrou em declínio no século XV após a chegada dos portugueses? É importante pensar com os alunos o que significou essa invasão europeia? Quais foram as implicações práticas dessa modificação da estrutura social, política, econômica e cultural? Quais as riquezas naturais foram exploradas? Questões que ajudariam os alunos a refletir sobre a chegada dos europeus no continente africano.

Três atividades são propostas aos alunos na sequência para finalizar o capítulo 2, quais sejam:

ILUSTRAÇÃO 38 – Atividades de escrita

Para refletir

1. Após ler o texto, responda:

a) Qual a principal diferença entre o reino do Zimbábue e o Império do Mali? Enquanto o reino do Zimbábue possuía uma administração centralizada, o Império do Mali era composto de reinos, cidades-Estado e tribos.

b) A que atividades econômicas a população dos reinos de Mali e Gana se dedicavam no século 7º? A principal atividade era o comércio. Vendiam-se ouro, sal, cobre, camelos, gêneros alimentícios e escravos.

c) Mali é um dos países mais pobres do mundo na atualidade. Faça uma pesquisa sobre as principais atividades econômicas desse país nos últimos anos. A maior parte do território do Mali está localizada no deserto do Saara. A maioria da população se concentra nas regiões centrais e ao sul, nas terras férteis banhadas pelo Rio Niger. A agropecuária emprega 80% da mão de obra, mas as terras áridas sofrem os efeitos da desertificação. Os principais produtos exportados são o algodão e o ouro, cuja exploração aumentou nos últimos anos.

Pesquisando e aprendendo mais

1. Reúna-se com dois colegas e pesquisem sobre a cidade de Timbuktu. Para isso, sigam as orientações:

a) Procurem imagens e informações em revistas, jornais e na internet sobre a preservação histórica dessa cidade, e por que ela é considerada Patrimônio Histórico mundial.

b) Selecione as informações e imagens que vocês consideram mais importantes.

c) Montem um cartaz com o material e apresentem o resultado da pesquisa para os colegas.

Aprender fazendo

1. Analise junto com os colegas de sala os dados coletados na atividade "Pesquisando e aprendendo mais" e, com a orientação do professor, construam um portfólio coletivo com dados e imagens do Patrimônio Histórico do continente africano. OP: oriente os alunos a continuarem trazendo informações para compor o portfólio ao longo do ano letivo.

Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer

Na primeira atividade intitulada "Para refletir" os alunos tem três questões para responder, as duas primeiras pedem que se faça um comparativo entre Zimbábue, Mali e Gana. E a terceira pede que façam uma pesquisa sobre Mali que na atualidade é um dos países mais pobres. Nessa questão o professor é orientado, acertadamente, a conversar com os alunos sobre a localização de Mali junto ao deserto do Saara, região de baixa fertilidade, sobre a agropecuária local, bem como sobre a exportação de produtos. Em "Pesquisando e aprendendo mais", os alunos são convocados a pesquisarem sobre Timbuktu, por se tratar de Patrimônio Histórico Mundial. E, por fim, a última atividade, "Aprender fazendo",

pede que os alunos produzam um portfólio com o que aprenderam sobre o Patrimônio Histórico da África.

Unidade 3 – Uma terra chamada Brasil

Capítulo 2 – A escravidão no Brasil

O livro didático aborda em capítulo específico a escravidão no Brasil que tem início com um texto que trata da escravidão na própria África.

ILUSTRAÇÃO 39– Texto: A escravidão dos africanos

A escravidão dos africanos

Como foi apresentado na Unidade 2, antes do século 15 a África era habitada por povos de diferentes culturas, assim como acontecia na América. Esses povos subdividiam-se em vários reinos e impérios, que ali se desenvolveram e atingiram grande poder e riqueza.

A partir do século 10º, estudiosos árabes começaram a escrever sobre a grande riqueza dos reinos africanos, o que despertou o interesse dos europeus pelo continente.

Com a chegada dos comerciantes europeus ao litoral, muitos reinos africanos se tornaram mais ricos e poderosos. Passaram a comprar armas de fogo e a guerrear uns contra os outros para tentar ampliar seus impérios.

Lavra: local para retirada de metais ou pedras preciosas.

Pouco se sabe como se apresentava a escravidão na África antes do século 15. Acredita-se que o comércio de escravos teve início no Norte do continente africano, no século 2º a.C., quando um grupo de prisioneiros de guerra tornou-se escravo no Egito Antigo. Gregos e romanos também traficaram escravos africanos que eram prisioneiros de guerra. Os escravos no interior do continente africano desenvolviam diferentes funções na lavoura, exercendo trabalhos braçais, e mesmo no espaço das casas, atuando em tarefas domésticas.

É provável que prevalecessem as mesmas características básicas comuns à escravidão em outras regiões do mundo, em que o escravo era uma propriedade, objeto de compra e venda.

As principais expedições europeias na costa da África foram realizadas pelos portugueses. O volume de escravos obtidos, já no século 15, gerou a criação da Casa dos Escravos para a administração desse lucrativo negócio que, em poucos anos, vendeu milhares de pessoas.

Nesse período, o tráfico de africanos como escravos tornou-se uma atividade lucrativa, gerando riqueza para Portugal. Exatamente o contrário ocorria com a escravidão indígena, já que os lucros com o comércio dos nativos não chegavam à metrópole.

Obtinham-se africanos para a escravização por meio de:

- conflitos já existentes entre grupos;
- acordos com chefes africanos, que trocavam armas para suas conquistas no interior por escravos aprisionados;
- troca por mercadorias variadas, principalmente tecidos e bebidas.

Escravidão: condição de escravo; servidão; cativo; escravaria; escravatura.

Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer

O livro didático faz uma retrospectiva do que abordou na Unidade 2, qual seja a forma de organização da África antes do século XV, e na sequência ressalta que estudiosos árabes teriam escrito sobre as riquezas deste continente, por volta do século X, despertando o interesse dos europeus. O texto segue expressando a história da África contada a partir da chegada dos europeus, o que incidiu no comércio de armas e de africanos, sendo que Portugal tornou a atividade lucrativa. Também há um destaque para as práticas de escravidão que já existiam entre os africanos.

Iniciamos a análise desse texto com a citação de Munanga e Gomes (2004, p. 33-34):

Desapareceram as belezas naturais dos territórios e das mulheres e crianças negras, substituídas pelos miasmas e outros horrores da selva, barbárie, mesquinha e atraso, para justificar a Missão Civilizadora, de responsabilidade dos europeus colonizadores. Os povos se tornaram sem cultura, sem história, sem identidade e mergulhados na bestialidade. Reinos e impérios foram substituídos por imagens de hordas e tribos primitivas em estado de guerra permanente, umas as outras, para justificar e legitimar a missão pacificadora da colonização dessas sociedades, ora em diante qualificadas como ignorantes e anárquicas. A exploração e a dominação brutal às quais foram submetidos os africanos exigiam que fossem considerados como brutos. Para justificar e legitimar a violência, a humilhação, os trabalhos forçados e a negação da humanidade dos africanos, era preciso bestializar a imagem desses homens e mulheres.

Ignorar que já existia um continente em desenvolvimento como o africano, considera-lo selvagem e desenvolver o comércio lucrativo de africanos (sob o pretexto de que essa prática era comum entre os africanos) foi o legado que os europeus deixaram para a África. Esses pontos não podem ser ignorados, os alunos precisam ter subsídios para refletir todo esse processo que, ao nosso ver, vai sendo naturalizado ao ponto de não se questionar se os africanos ofereceram ou não resistência à escravidão.

Na sequência é proposta uma atividade que envolve o tipo de escravidão praticada antes da chegada dos europeus, como os reinos se modificaram com a chegada dos europeus e qual o motivo que levou à escravidão africana no Brasil. Entretanto, as respostas às questões trazidas pelo livro didático são incoerentes, não correspondem com a pergunta. Vejamos:

ILUSTRAÇÃO 40– Atividades de escrita

Para refletir

1. Considerando o tema apresentado sobre a escravidão na África, responda no caderno às questões abaixo.

a) Quais eram as características da escravidão na África antes da chegada dos europeus?
O escravo era uma propriedade e objeto de compra e venda. Os reinos passaram a negociar seus escravos com os europeus, assim, houve a necessidade de capturar mais pessoas.

b) O que mudou na relação entre os reinos africanos com a chegada dos portugueses à África?
Porque o tráfico negreiro era uma atividade altamente rentável, tornando-se uma das principais fontes de acumulação de capitais para a metrópole.

c) Por que houve a implantação da escravidão africana no Brasil?
Exatamente o contrário ocorria com a escravidão indígena, já que os lucros com o comércio dos nativos não chegava até a metrópole.

Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer

O livro didático, adiante, apresenta um texto seguido de um mapa sobre o tráfico de africanos.

ILUSTRAÇÃO 41– O tráfico de africanos escravizados

O tráfico de africanos escravizados

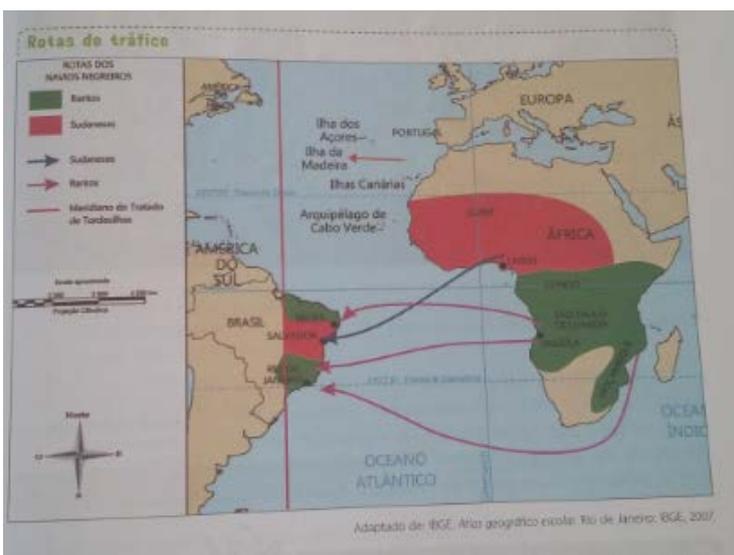
A partir do século 16, a venda de escravos tornou-se um negócio rentável e organizado, fazendo do tráfico de pessoas naquela época o maior da história da humanidade.

Após a captura no interior do continente, o africano era levado para o litoral e instalado em barracões até o seu embarque e envio à América.

Com mãos e pés acorrentados, eram embarcados nos navios denominados popularmente de "tumbeiros", devido ao grande número de mortes que ocorriam na viagem.

Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer

ILUSTRAÇÃO 42 – Mapa: Rotas do tráfico

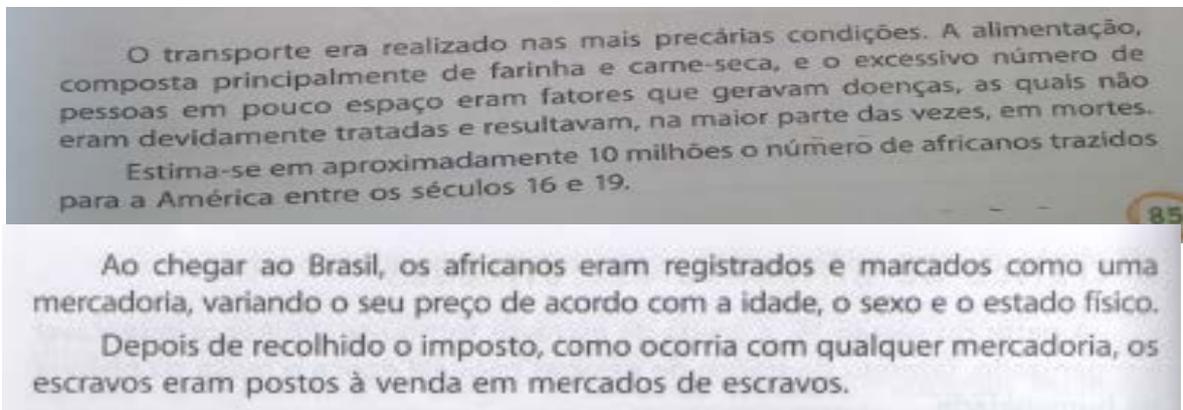


Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer

1.Tipo: Mapa; 2. Colorida; 3. Tamanho:16,5 x 11 cm; 4. Autor: IBGE. 5. Complementa o texto; 6. Legendada; 7. Função da legenda: Complementaridade.

Texto e mapa se complementam para explicar como ocorreu o tráfico dos africanos até o Brasil que foi apresentado como sendo um transporte em péssimas condições. Associado a condição desumana com o que os africanos foram transportados ao Brasil, o livro didático apresenta um pequeno texto que afirma que quando chegavam ao destino eram tratados como mercadoria, vejamos:

ILUSTRAÇÃO 43- Texto sem título sobre os africanos tratados como mercadoria



Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer

ILUSTRAÇÃO 44- Representação do porão de um navio



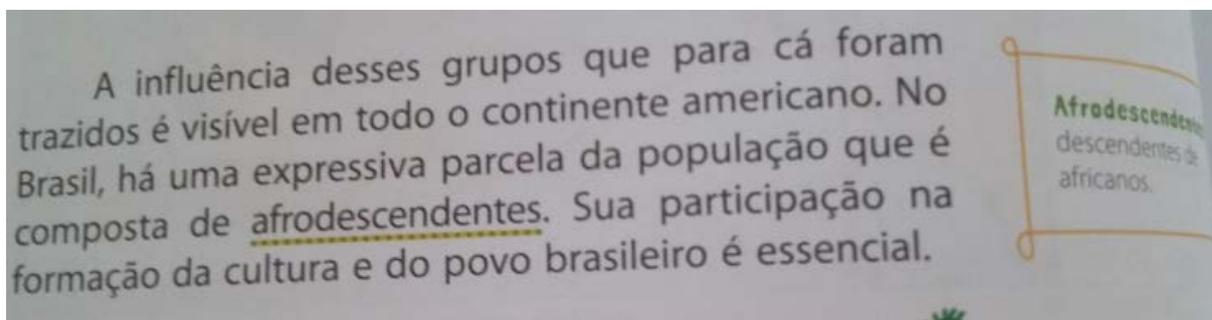
Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer

1.Tipo: Pintura; 2. Branco e preto; 3. Tamanho:16,5 x 10 cm; 4. Autor: Johan Moritz Rugendas. 5. Complementa o texto; 6. Legendada; 7. Função da legenda: Complementaridade

Nas duas coleções que estamos analisando a pintura de Rugendas, ilustração 44, aparece para complementar o texto que trata do tráfico de africanos. Esta obra é comumente encontrada nos livros didáticos que tratam do tema e promove um forte apelo sentimental ao sofrimento das pessoas escravizadas. Somada a outras imagens que retratam as violências vividas, como os açoites, por exemplo, esse conjunto poderá, contraditoriamente, engendrar uma visão de que tais pessoas seriam vítimas passivas do sistema escravista. Isso porque faltam imagens que lhes façam um contraponto, indicando para resistências e ações assertivas dos escravizados na construção da vida social brasileira. Vale, porém, o reconhecimento de que as pinturas de Rugendas são comuns nos livros didáticos, porque tratam-se de imagens que pertencem ao domínio público e podem ser utilizadas, respeitando-se apenas a citação da autoria, nos termos do Art. 41 da Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998: Os direitos patrimoniais do autor perduram por setenta anos contados de 1º de janeiro do ano subsequente ao de seu falecimento, obedecida a ordem sucessória da lei civil.

Dito isto, adiante o livro didático apresenta um texto para explicar que a vinda dos africanos para o Brasil contribuiu para a formação da cultura do povo brasileiro.

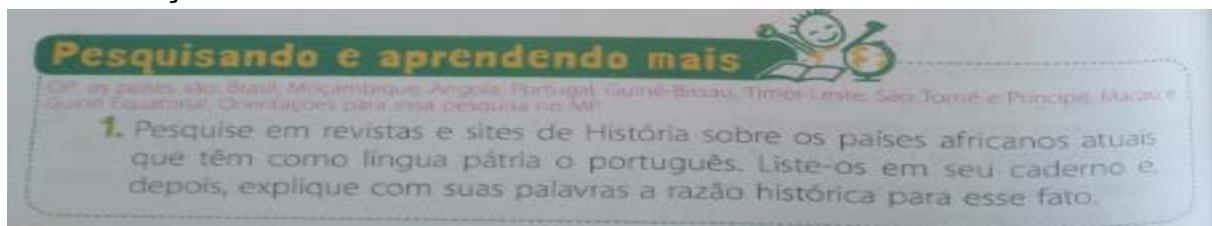
ILUSTRAÇÃO 45- Texto sem título sobre os africanos e sua influência na formação da cultura do povo brasileiro



Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer

O livro didático propõe através da atividade, a seguir, que os alunos façam uma pesquisa sobre países africanos que falam português.

ILUSTRAÇÃO 46– Atividades de escrita



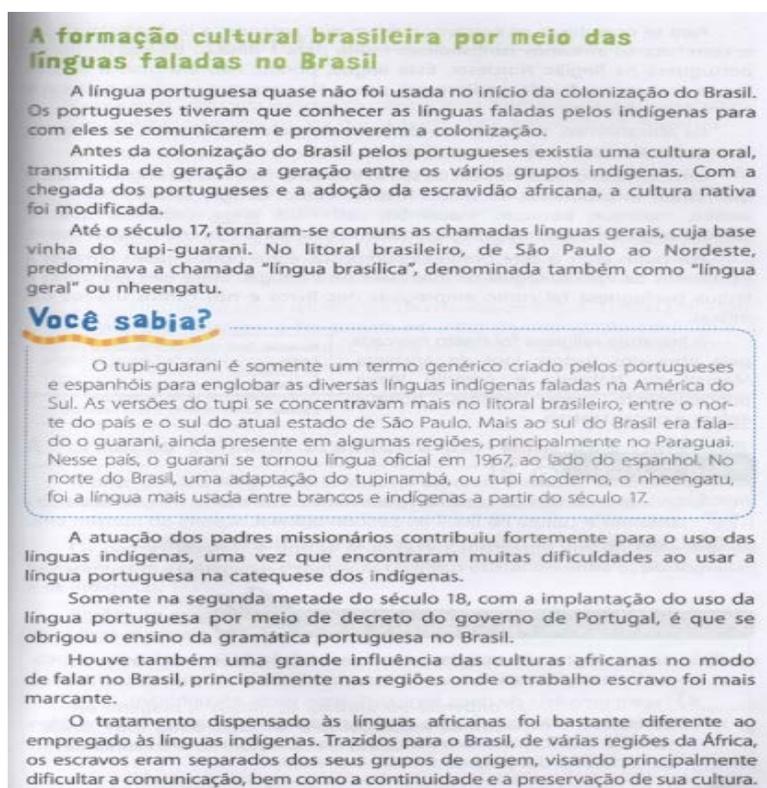
Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer

Unidade 4 – A construção do Estado Brasileiro

Capítulo 2 – Formação da cultura nacional

No capítulo 2 da Unidade 4 o livro didático apresenta um texto intitulado “A formação cultural brasileira por meio das línguas faladas no Brasil”, conforme segue:

ILUSTRAÇÃO 47– Texto: A formação cultural brasileira por meio das línguas faladas no Brasil



Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer.

O texto ao lado dá um destaque a influência africana no modo de falar do Brasil e aponta como os africanos foram separados uns dos outros para dificultar a comunicação entre eles. Afirma, ainda, que a segregação entre os africanos tinha o objetivo de dificultar a preservação da sua cultura, o que os obrigou a aprenderem a língua portuguesa para poderem se comunicar. Outro dado que o texto traz é sobre os africanismos, palavras de origem africana que foram introduzidas na língua portuguesa.

ILUSTRAÇÃO 48- Texto sem título sobre africanismos

Para se comunicar, os escravos tiveram que aprender a língua portuguesa e, com isso, os africanos contribuíram muito para a difusão do uso da língua portuguesa na Região Nordeste. Essa língua, porém, não era mais a mesma língua portuguesa falada em Portugal, pois a ela somaram-se várias palavras e expressões africanas.

Os africanismos, palavras que derivam de dialetos africanos, passaram a fazer parte do português, língua oficial no Brasil.

Um exemplo dessas influências são as inúmeras palavras de origem africana que foram incorporadas ao nosso idioma, como: dengo, cafuné, molambo, samba, moleque, batuque, macumba, cachimbo, angu, caçamba, quitute, camundongo, cafajeste, mocotó, jiló, mucama, catinga, tanga, entre muitas outras.

Por outro lado, a elite brasileira composta, entre outros, pelos letrados e estudiosos da época, seguia os interesses de Portugal. Entre eles era usada a língua portuguesa tal como empregada nos livros e nos cantos usados nas missas.

A literatura religiosa foi muito marcada pela obra dos padres José de Anchieta, Manuel da Nóbrega e Antônio Vieira, principalmente pelos sermões, poemas épicos e peças teatrais.

Molambo: farrapo; pano velho rasgado e sujo.
Angu: papa espessa de fubá ou de farinha de mandioca.
Letrados: eruditos; pessoas que têm conhecimento de letras e literatura.
Épicos: que se referem a atos heroicos.

Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer

Na sequência o livro didático apresenta três atividades, conforme segue

ILUSTRAÇÃO 49- Atividades de escrita

Para refletir 

1. Após ler os textos do capítulo, reflita sobre como ocorria a transmissão de costumes e cultura no Brasil no período colonial.

RESPONDA NO CADERNO Converse com os colegas e registre as conclusões no caderno.
OP: auxilie os alunos a refletirem sobre a importância da oralidade naquele período. Pesquise o que foi estudado sobre os grupos existentes no continente africano.

Pesquisando e aprendendo mais 

1. Em fontes diversas, pesquisem sobre a diversidade de línguas faladas no país no período da Colônia.

a) Façam uma lista de quais línguas/dialetos vocês encontraram.

b) Construam uma tabela com algumas palavras que são de origens diferentes e que foram incorporadas à língua portuguesa. Indique a origem de cada uma das palavras e o seu significado.

OP: esta atividade pode ser desenvolvida de forma integrada com a disciplina de Língua Portuguesa.

Aprender fazendo

1. Vamos fazer uma carta enigmática sobre o tema "formação da cultura nacional"? Em uma carta enigmática, algumas palavras são substituídas por desenhos.

a) O primeiro passo é pesquisar, em duplas, sobre o tema do capítulo e com base na pesquisa escrever um pequeno texto. Depois, decidam quais serão as palavras que serão substituídas por imagens. O professor vai determinar o tempo para que vocês executem essa tarefa.

b) Depois de concluída, vocês vão trocar as cartas com outras duplas para decifrar a carta recebida. Cada dupla deve ler duas cartas e reproduzir o texto no caderno, substituindo os desenhos por palavras.

c) Ao final, tendo como referência a diversidade de línguas faladas pelos grupos que passaram a ter contato no início da colonização no Brasil e a influência das várias culturas, você e os demais colegas podem debater e analisar sobre as muitas maneiras que podemos usar para nos comunicar.

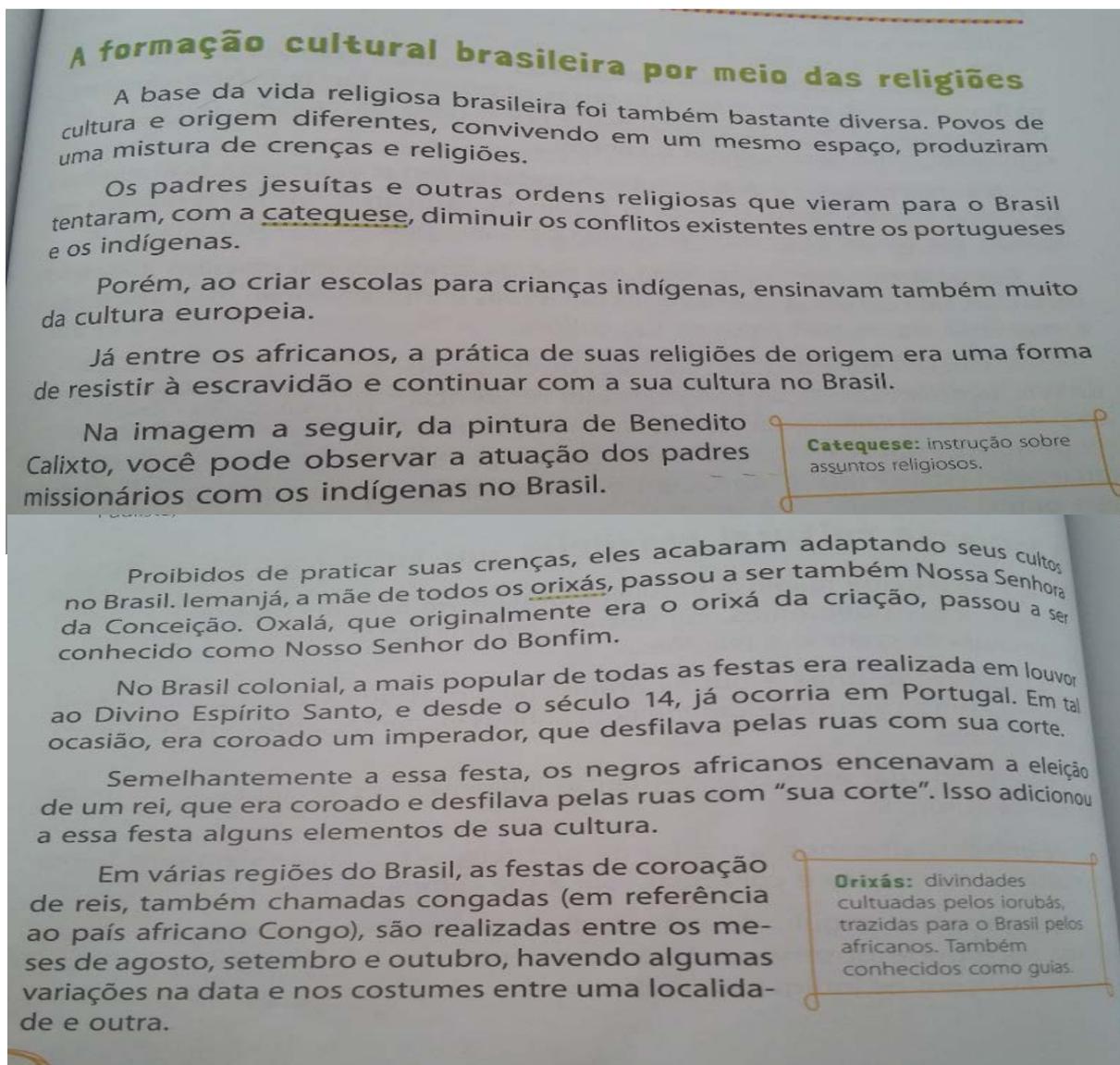
Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer

As atividades centram-se em três pontos: transmissão da cultura, diversidade de línguas e formação da cultura nacional. Consideramos relevantes as atividades, pois os alunos precisarão refletir sobre as contribuições africanas à formação da cultura brasileira.

Adiante o livro didático apresenta um texto intitulado "A formação cultural brasileira por meio das religiões" e nele descrevem que a prática religiosa

entre os africanos era uma forma de resistir à escravidão e continuar a cultura no Brasil. O texto segue apresentando as manifestações das religiões de matriz africana que até hoje são praticadas no Brasil, como exemplo, as congadas.

ILUSTRAÇÃO 50– Texto: A formação cultural brasileira por meio das religiões



Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer

Seria importante que o professor tivesse subsídios para aprofundar com os alunos sobre as religiões, podendo discutir sobre o preconceito que se estabeleceu sobre esse assunto, Munanga (2015, p.26), assim assevera:

A África, por mais longe que se remonta à história ficou fechada sem relações com o resto do mundo em torno do seu ouro, de sua infância, fora da história consciente, sepultada na cor preta da noite. Considera que na África negra, a unidade entre Homem, Deus e Natureza ainda não foi rompida e que o Homem só é Homem quando sabe distinguir o Bem do Mal. Dessa forma, depreende que o espírito do africano é bem singular, pois pratica a magia no lugar da religião e da consciência da existência de um Ser Superior absoluto; o qual pratica o fetichismo e que coloca “forças” em quaisquer coisas que imaginam ter força sobre eles, tais como as árvores, pedras, figuras em madeiras... além de comer carne humana.

Este é um ponto fundamental que tal livro proporciona para a discussão em sala de aula. Com tal debate é possível desmitificar o ideário que existe de superioridade entre as religiões, a minha e a do outro, reafirmando a continuidade de inferioridade dos africanos em relação aos outros povos, pois temos que a identidade e a diferença são criações, conforme lembra Silva (2000, p.76): “A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas.[...] A identidade e a diferença são criações sociais e culturais”. A imagem a seguir é a fotografia de uma Congada em São Luiz do Paraitinga em São Paulo.

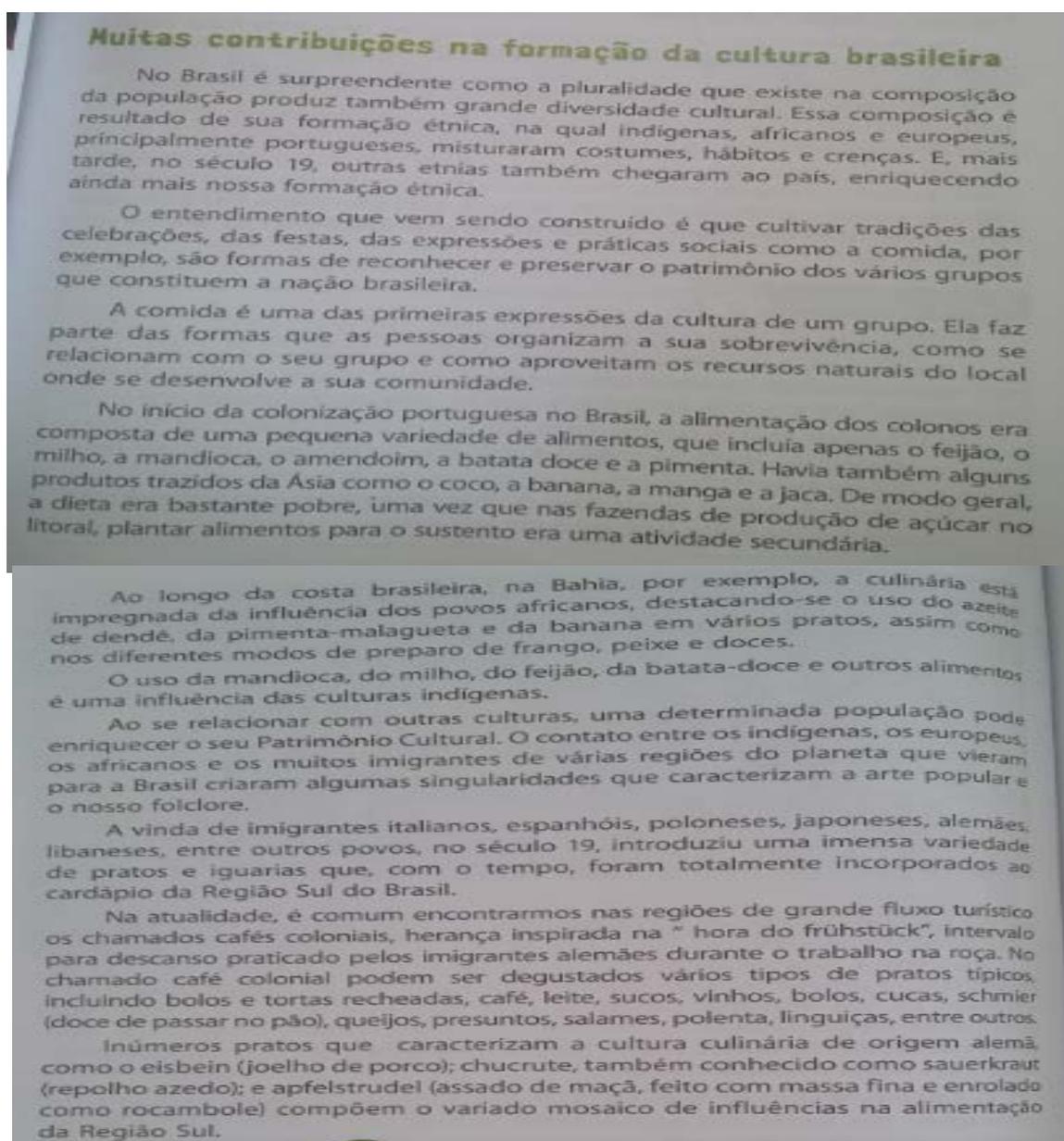
ILUSTRAÇÃO 51– Fotografia: Congada



Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer

1.Tipo: Fotografia; 2. Colorida; 3. Tamanho:13,5 x 8,7 cm; 4. Autor: Cesar Diniz. 5. Complementa o texto; 6. Legendada; 7. Função da legenda: Complementaridade.

ILUSTRAÇÃO 52– Texto: Muitas contribuições na formação da cultura brasileira



Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer

O texto acima apresenta algumas contribuições para a cultura brasileira que tiveram origem com a chegada de povos de diferentes continentes. Essas contribuições aconteceram nas mais diversas áreas: costumes, hábitos, culinária e crenças. O que nos chama a atenção é que para designar as contribuições de Portugal, Itália, Espanha, Polônia, Japão, Alemanha e Líbano, a referência é o nome do país, mas das contribuições de origem africana, basta nomear como África.

As atividades que concluem o Capítulo 2 abordam a música de origem africana, bem como os credos e religiões brasileiros que foram influenciados pelos povos que chegaram ao Brasil. Mais uma vez não se define os países africanos e sim apenas a África como referência, conforme se verifica a seguir:

ILUSTRAÇÃO 53– Atividades de escrita

Pesquisando e aprendendo mais

- A música brasileira é fortemente marcada pelo ritmo africano. Entre os ritmos brasileiros que receberam essa influência, podemos citar o samba, o maracatu, o maxixe, a lambada e o carimbô.
 - Forme uma equipe com dois colegas de sala e juntos escolham um desses ritmos para fazer uma pesquisa, apontando quais são os principais instrumentos de origem africana conhecidos na atualidade, tais como o afoxé, o agogô, o atabaque, o berimbau, o tambor e o xequerê, utilizados nesses ritmos.
 - Em seguida, selecionem uma música do ritmo escolhido e montem uma apresentação para a turma sob a orientação do professor.

ESCREVENDO a História

- Dentro da cultura brasileira há uma variedade de credos e religiões. Eles possuem diversas origens e foram incorporados à nossa cultura pelos grupos que ajudaram a formar o país: os indígenas, portugueses, africanos, italianos, poloneses, japoneses, entre tantos outros. Contar um pouco dessa história nos ajuda a compreender mais sobre a cultura do país.
 - Em duplas, pesquisem sobre as manifestações religiosas apresentadas no texto do capítulo. Investiguem sobre suas origens, crenças e ritos.
 - Em sala, troquem informações com outras duplas e conversem sobre o que encontraram de semelhante entre algumas religiões, e o que encontraram de muito diferente.
 - Na sequência, com base nas informações pesquisadas, escrevam um texto sobre as diferenças dessas religiões e a importância de todas essas manifestações serem respeitadas.

O respeito às crenças, às tradições e às religiões também aos alunos que qualquer discriminação, inclusive religiosa, é sempre no Brasil, o que é tratado no livro e texto.

Fonte: Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer

O Guia de Escolha faz uma crítica à Coleção Aprender, muito prazer, acusando a existência de lacunas entre determinados momentos e fatos históricos e outros um conteúdo e outro, confirmada nas análises, todavia, tal forma de abordagem, ao nosso ver, pode ser vista como uma tentativa de tratar da temática africana, em vários contextos e diversas situações, porém, todas remetendo a uma

determinada visão e base explicativa para a história da África e dos africanos. Os conteúdos, de modo geral, se coadunam com uma determinada visão histórica que visa mostrar a riqueza cultural dos povos colonizados e, no caso da África, também escravizados. E faz isso mostrando seus ricos impérios e cidades na Antiguidade, com ênfase em suas culturas, economia, política e tecnologias, além de suas cidades modernas na atualidade. Também enfatiza que os povos escravizados trouxeram seus saberes e tecnologias que foram aproveitados na formação da sociedade brasileira. Neste sentido, podemos dizer que o livro tenta corresponder a algumas das recomendações previstas nas Diretrizes para a aplicação da lei. Outro fato que o Guia apontou é que no livro do quinto ano foram tratadas as ações dos povos africanos quanto à formação da nação brasileira, com ênfase para as suas lutas e resistências. Na breve consulta ao livro didático do quinto ano, sem ater-me a sua análise, foi possível verificar que tais conteúdos foram abordados.

A Coleção Aprender, muito prazer, nos revelou dois pontos importantes, primeiro, mesmo sendo uma das coleções menos distribuídas, a seleção dos conteúdos foi mais abrangente do que a Coleção Ápis e segundo, a propositura das atividades são mais reflexivas no sentido de oportunizar que os alunos relacionem aspectos da vida cotidiana com os aspectos históricos apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos empenhamos a pesquisar sobre o Ensino da História da África e dos africanos em Livros Didáticos para os quartos anos do Ensino Fundamental, nos propusemos compreender como tais temáticas estavam apresentadas nas noções e conteúdos veiculados nos livros para o ensino de História, tomando de forma específica os seguintes objetivos: a) identificar “como” a abordagem da História da África é proposta nos livros didáticos do PNLD – História-2016 e qual é a sua conformidade com as orientações constantes das diretrizes da Lei nº. 10.639/03; b) verificar como a África e os africanos estão representados nos conteúdos (textos escritos e imagens) e noções históricas presentes nos livros didáticos e seus respectivos pareceres, conforme apontados no Guia do PNLD – História 2016; c) verificar as convergências entre os registros selecionados para análise nos livros didáticos e os estudos sobre a África e os africanos presentes em estudos no tema; d) reconhecer os elementos que operam na produção dos livros didáticos e que resultam em uma dada forma de sua elaboração.

De modo geral, as pesquisas sobre a temática africana em livros didáticos, mesmo depois da promulgação da Lei nº10.639/03, asseveram a permanência de discursos estereotipados, permeados por visões reducionistas e lacunares sobre a África e os africanos. Nesse sentido é que se conclui que esta lei, entendida como dispositivo legal, atravessada por tensões, concessões e lutas desde a sua elaboração, não tem garantido que o Ensino da História e Cultura afro-brasileira ganhe efetividade nos Livros Didáticos. Esta pesquisa, permaneceu voltada para os mesmos propósitos devido ao entendimento de que as mudanças são lentas, mas sempre passíveis de acontecer.

Entendemos que nos livros didáticos de História prevalece a descrição de fatos do passado, (CERTEAU, 1982, p. 34), mas que isso está atrelado às condições dadas pelos mecanismos que operam no caráter histórico de sua produção, em nosso tempo presente.

Essa leitura do presente implica pensar no livro didático enquanto objeto multifacetado, (BITTENCOURT, 2013). A produção dos livros didáticos precisa se adequar às exigências do presente no que tange à legislação educacional vigente, ao projeto editorial, ser competitivo em termo de valores, estar de acordo

com o perfil de seus consumidores (alunos e professores), ou seja, ao chegar na sala de aula o maior critério balizador pelo qual passa esse material é o mercadológico. E é nesse sentido que as editoras, (MUNAKATA, 2012, p.61), tem buscado se adequar às exigências do governo impostas pelo PNLD, mas isso não é suficiente, pois o maior crivo é o feito pelo professor que escolhe o livro.

Compreendemos que, ao discutir como a história da África e dos povos africanos se apresenta nos livros didáticos, é possível contribuir com discussões pautadas no questionamento, reflexão e crítica das relações entre e políticas curriculares e produção de livros didáticos. A verificação e análise da maneira como as orientações legais foram apropriadas e configuradas nos livros, encontram-se expressas nos modos de selecionar e apresentar determinados acontecimentos históricos, indicando caminhos interpretativos para os mesmos. Os livros são compostos por textos, imagens e atividades organizadas sob uma determinada sequência didática que, em seu conjunto, irão formar a visão de história e o conhecimento histórico dos alunos e alunas. Aprendemos, ainda, que não se trata apenas de competência ou não dos editores em produzir livros mais qualificados e que estejam mais em acordo com determinados ideais curriculares. Os livros precisam ser comercializáveis e para isso devem atender às expectativas dos professores e professoras e obter a sua aprovação no processo de escolha.

Apesar de haverem critérios balizadores para que as coleções sejam aprovadas pelo PNLD e que esses se orientem pelas diretrizes da Lei nº10.639/03, elas passam por avaliadores diversos; aquele que analisa uma coleção não é, necessariamente, o mesmo que avaliará outra. Sendo vários, cada um examina com uma determinada visão de História, de didática e com um nível de exigência crítica particular. Portanto, a classificação que fazem das coleções didáticas precisam passar, continuamente, pelo crivo de outros críticos e, especialmente, pelo de docentes que participam da escolha em suas escolas.

Nas análises dos livros das duas coleções buscamos dimensionar como a África e os africanos foram representados em textos, imagens e atividades, nos remetendo a três referências: A Lei nº10.639/03 e suas diretrizes, o Guia de Escolha do Livro Didático e o Livro Didático (objetivos propostos pelo livro didático).

Nas propostas trazidas pelas diretrizes da lei há que apontar quais as temáticas que deveriam ser abordadas, conforme já mencionamos e retomamos aqui:

[...] ancestralidade e religiosidade africana; aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; às civilizações e organizações pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; [...] à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; às lutas pela independência política dos países africanos; às ações em prol da unidade africana em nossos dias. (BRASIL, 2004, p. 22)

Para compreender os encontros e desencontros entre as disposições legais e o que foi expresso no Guia de Escolha recorreremos à materialidade das coleções e os resultados obtidos na pesquisa sugerem mudanças, ainda que parciais, no modo de representação da África e dos africanos.

Em relação à Coleção Ápis, o Guia apresenta o seguinte parecer:

A temática História e cultura dos povos africanos e afrodescendentes é tratada, ao longo dos volumes, com estratégias que promovem positivamente a cultura desses sujeitos históricos. Os conteúdos trabalham a partir dos marcos da história econômica e social, ao se dedicarem a discutir a escravização dos povos africanos e o processo da abolição dessa condição jurídica. A História da África e dos africanos é contemplada quando explora as razões do intenso deslocamento dos africanos para o Brasil no período colonial, sinalizando os países que faziam parte da rota do tráfico negreiro e as cidades brasileiras que funcionavam como pontos comerciais (Rio de Janeiro, Salvador e Recife). O enfoque privilegia, portanto, a história da escravidão e sua resistência, mas também há abordagens que destacam as lutas e a inserção de tais grupos no tempo presente (GUIA DE ESCOLHA, 2016, p.138-139)

O livro, por sua vez, traz como objetivos para o trabalho: a) identificar e valorizar o papel dos povos indígenas e africanos na formação do povo brasileiro e de sua cultura; b) conhecer, valorizar e respeitar as culturas indígena e africana e c) identificar os encontros e os confrontos dos povos indígena e africano com o europeu colonizador no passado e com a sociedade brasileira atual.

Destinando cinco páginas a esta temática, de um total de 232 páginas, o percurso que o livro didático adotou teve a escravidão como referência predominante, pautando-se pela utilização de textos explicativos, mapas, imagens de pinturas e propostas de atividades escritas. Em contrapartida ao se referirem à temática das contribuições e participação dos africanos na construção da sociedade

brasileira, a abordagem é tímida carecendo da inclusão de temas sociais, políticos e culturais.

Quando aos alunos se propõe atividades que poderiam ampliar a discussão que não se fez presente com a simples apresentação de textos e imagens, também são poucas, ou quase nenhuma, as possibilidades de pensar para além da escravidão ou da ideia de contribuição dos africanos para a formação da sociedade brasileira. Essas lacunas, então, só serão preenchidas se o professor dispor de conhecimento que possibilite avançar nas questões para além dessa abordagem que se coloca.

O livro didático da Coleção Ápis privilegia uma História de abordagem cronológica dos fatos de modo que a sequência de acontecimentos é contada em ordem linear. Temos que essa coleção pouco corresponde às prescrições da lei e de suas diretrizes, pois os africanos são sempre colocados na posição de escravizados e não há nenhuma menção da África para além do tráfico negreiro. Os africanos e seus descendentes ora são abordados numa perspectiva de subalternidade, ora de “contribuinte” para que a sociedade brasileira se formasse, excluindo seu protagonismo, sua condição de pessoa que produz, constrói, mobiliza.

Sobre o livro didático da Coleção Aprender, muito prazer, esta dedica três capítulos para tratar da História da África e dos africanos e, para isso, utiliza vinte e uma páginas de um total de 232 páginas. O primeiro, capítulo, através de textos, imagens e atividades para serem desenvolvidas pelo(a)s aluno(a)s, aborda algumas das grandes civilizações africanas, com destaque para as suas principais cidades e impérios; o segundo trata da escravidão no Brasil e o terceiro destaca as contribuições dos africanos na formação da cultura brasileira. Em que pese, o livro didático tenha sido mais abrangente quanto aos conteúdos, é preciso pensar como eles foram expressos, ressaltando que a abordagem da História também foi cronológica, privilegiando a sucessão de fatos.

Retomemos o que dispôs o Guia de Escolha sobre a coleção Aprender, muito prazer:

A História dos povos africanos e afrodescendentes tem destaque no volume do 4º ano, no momento em que se aborda a África, por meio de suas cidades, reinos e diferentes formas de cultura e organização política. Em outro capítulo, os povos africanos são referidos já no contexto do tráfico

interatlântico e do processo de escravização instituído nesse período, sem apresentar articulação com as discussões anteriormente desenvolvidas. A desconexão é evidenciada em outra passagem desse mesmo volume, quando esses povos são retomados para refletir acerca de suas contribuições culturais na História do Brasil. No volume do 5º ano, esses povos são mencionados no interior das discussões sobre a formação da nação brasileira, com ênfase para as suas lutas e resistências (GUIA DE ESCOLHA, 2016, p. 157)

Os objetivos declarados pelo livro didático são: a) identificação da organização e desenvolvimento das várias sociedades existentes no continente africano, e da complexidade e diversidade do processo histórico ocorrido antes do século 15, buscando romper estereótipos e visões parciais sobre a África; b) identificação, em linhas gerais, dos mecanismos usados na colonização e no povoamento do Brasil, desde a exploração do pau-brasil ao estabelecimento da empresa açucareira; c) análise da instalação do esquema comercial, marcado pela exploração da mão de obra e o tráfico de escravos, caracterizando os elementos fundamentais da sociedade açucareira; d) compreensão da inserção do africano escravizado no Brasil, a violência do regime escravista e as formas de resistência; e) compreensão do processo de ocupação do território brasileiro por meio da penetração para o interior durante o período colonial; f) análise da formação da cultura nacional, relacionando-a com a ocupação do território pelos diversos grupos que fizeram parte desse processo.

Sobre a cultura brasileira, os africanos aparecem como um povo que “contribuiu” para que o Brasil fosse se formando nas mais diversas áreas, no entanto, não se enfatiza a autoria desses povos na construção da realidade histórica. Não afirmamos que tratar das contribuições seja dispensável, ao contrário, o que se diz sobre os africanos e tudo que o Brasil é devido a eles precisa ser evidenciado, assim como as contribuições de outros povos. O que afirmamos é que a expressão “contribuíram” precisa ser problematizada pois pode levar ao entendimento de que havia algo exterior, “pronto” ao qual foi acrescentado algo enquanto simples auxílio ou reforço. Entendemos que deve ser atribuída a devida importância à posição de agente social deste contingente populacional africano que foi deslocado para as terras do continente americano. Eles são autores e construtores da vida social, econômica e cultural brasileira. Portanto, estiveram presentes na constituição daquilo que diz respeito aos modos como criamos e

utilizamos as práticas de curas das doenças e a medicina, as técnicas de construção e a engenharia, a mecânica, a culinária, a arte, a tecnologia, os costumes, as crenças, os valores religiosos e morais etc.

A abordagem da História expressa nas duas coleções que analisamos é a cronológica, em que se privilegia a organização dos fatos numa ordem linear e afastando-se das propostas de ensino temática e mais problematizadora dos fatos. Tal situação traz a conclusão quanto a permanência da tendência à uma organização curricular conservadora no ensino de história, a qual pouco corresponde às revisões, críticas e propostas pedagógicas e historiográficas em andamento há algumas décadas que propõem um ensino de natureza temática e problematizadora.

Em relação às questões do Ensino da História da África e dos africanos presentes nas coleções “Ápis” e “Aprender, muito prazer”, sublinhamos que esperávamos encontrar textos, imagens e atividades que suscitasse nos alunos a observação e problematização das evidências da vida social, proporcionando-lhes buscar explicações para os significados das mudanças e permanências que ocorrem em cada sociedade, ao longo do tempo. Consideramos os aluno (a)s como agentes na construção de seu conhecimento e neste sentido, deveriam ser formados para assumir uma atitude investigativa diante dos saberes escolares, sendo estimulados para utilizar a sua curiosidade e imaginação, fazer perguntas e discutir os caminhos para encontrar as respostas.

Na análise que fizemos nas duas coleções Ápis e Aprender, muito prazer, em consonância com os estudos sobre o tema que realizamos, foi possível verificar que embora existam continuidades nas narrativas didáticas da História da África e dos africanos, quando há um predomínio do processo de escravidão para se referir a esse povo, também podem ser encontrados, em seus conteúdos, materiais que contrariam essa tendência

Ambas contam a História da África e dos africanos para crianças do 4ºano do Ensino Fundamental e, por isso ainda resta refletir se a escolha dos conteúdos e a abordagem dos temas são adequadas para essa faixa etária, mas esse é um outro objeto de estudo para aqueles que desejarem se embrenhar no campo da pesquisa.

As duas coleções trouxeram conteúdos que, sem dúvida, poderiam ser melhor desenvolvidos e discutidos no sentido de auxiliar a desconstruir antigas estereotípias sobre a África e os africanos. Porém, no balanço entre os livros das duas coleções foram percebidas importantes diferenças no tratamento dos conteúdos e de sua organização didática. Os conteúdos e atividades da Coleção Aprender, muito prazer, destacaram-se por serem muito mais abrangentes, reflexivos e coerentes com as proposições das Diretrizes. Divergimos, portanto, dos pareceres que se encontram no Guia das Coleções, em que os livros da Coleção Ápis aparecem melhor classificados e se encontram entre os mais distribuídos, e o da Coleção Aprender, muito prazer, com classificação mais baixa e menor distribuição.

Embora tenhamos obtido evidências da presença de algumas das mudanças pretendidas atualmente para tal ensino, em seus conteúdos, as narrativas ainda apresentam lacunas e dissociações, em várias circunstâncias. Também as atividades agregadas aos textos, mapas e imagens apresentam-se, às vezes, de forma desconexa e pouco aproveitadas ou aprofundadas, além da possibilidade de portarem enunciados descuidados no tratamento dos fatos históricos.

Esperamos que, com as apreciações críticas que intentamos realizar na pesquisa com os livros didáticos, tenhamos conseguido contribuir para indicar alguns elementos para responder a questão: Qual história da África e dos africanos que não esteve (está?) presente no Ensino de História?

O que encontramos nessas coleções? Acertos e desacertos, comuns a quem se dispõe a materializar aquilo que se dá no campo das leis, mas não só, a transformar em textos, imagens e atividades a ideia de uma África pouco vislumbrada e estudada pelos próprios historiadores. As duas coleções trouxeram conteúdos que caso fossem melhor discutidos poderiam auxiliar a desconstruir antigas estereotípias sobre a África e os africanos.

Inegavelmente a pesquisa nas duas coleções abriu possibilidades de estudo para que compreendêssemos muitas questões antes ignoradas. Em relação às leis, entendemos que elas não garantem que o currículo oficial seja cumprido e que são fruto de embates políticos no campo social, representando os resultados das pressões e estratégias dos vários grupos que disputam o poder de fazer valer suas ideias e interesses. É a partir dessa constatação que definimos que a despeito

das pesquisas que fizemos sobre a África e os africanos nos Livros Didáticos é evidente a existência de diferenças no tratamento que cada uma dispensa ao tema e que, portanto, não se pode homogeneizar as críticas feitas em relação aos problemas que os livros didáticos ainda portam, a despeito de muitas convergências que ainda existam entre eles. Também foi possível constatar que não devemos nos fiar cegamente nas avaliações presentes nos Guias do Livro Didático e sim submetê-las a novas apreciações críticas.

Enfim, há que se ressaltar que, embora se mantenham continuidades no tratamento do ensino da história tradicionalmente ensinada, observam-se tentativas de mudanças que não podem ser ignoradas visto os esforços para adequação à Lei nº 10.623/03 e aos critérios do PNLD. Essas tentativas estão expressas nos livros didáticos que analisamos, apesar de todas as ressalvas que fizemos.

Mesmo com as críticas levantadas, consideramos que o livro didático ainda é um dos principais recursos para o ensino-aprendizagem de História nas instituições escolares e que o caminho a seguir não é o de descartá-los e sim o de submetê-los a problematização e questionamentos críticos constantes.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.; MATTOS, H. M. Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008.

BARTHES, R. **O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III**. Tradução Lea Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In ABREU, Márcia Azevedo de. (org). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: ALB / Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1999, p. 529-575.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História – fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo, Contexto, 2013.

BITTENCOURT, C. M. F. O bom livro didático é aquele usado por um bom professor. **Nova Escola**, São Paulo, n. 269, p.26-27, fev. 2014.

BOULOS JÚNIOR, A. **Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovadas no PNLD de 2004**. 2008. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Dispõe sobre as alterações à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", Brasília: D.F., 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 11.645 de 10 março de 2008**. Dispõe sobre as alterações à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", Brasília: D.F., 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: D.F., 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília: D.F., 1998.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Resolução nº 01 de 17 de junho de 2004**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**. Brasília: CNE/SEPP/IR. 10 de março de 2004. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora).

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos do PNLD 2016: História: ensino fundamental anos iniciais**. Brasília: MEC/SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático**. PNLD 2016. Brasília: MEC/SEB/FNDE, 2014.

BRODBECK, M. S. L. **Aprender, muito prazer: História**. Curitiba: Base Editorial, 2014.

BURKE, P. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

BURKE, P. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru: Edusc, 2004.

CASSIANO, C. C. F. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. **História**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p.33-48, 2004.

CASTRO, H. História social. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. **Domínios da história. ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: arte de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHARTIER, R. **A História cultural: Entre prática e representações**. Lisboa: Difel, 2002.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **Historia da Educação**. Pelotas, n. 11, p. 5-24, abr. 2002.

CORRÊA, M. N. F. **Literatura, história e memória: uma leitura da poesia de Mario Benedetti**. 2013. 183 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação** Número Especial – Cultura, Culturas e Educação. n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

DUARTE, T. **A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação** (metodológica). Disponível em: <http://cies.iscte-iul.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

FENELON, D. R. Trabalho, cultura e história social: perspectivas de investigação. **Projeto História**. São Paulo, n. 4, p. 21 a 45, jun. 1985.

GAMBOA, S. A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

GIROUX, H. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In : SILVA, T T. da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SANTOS, S. A. (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/jun./jul./ago. 2003.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2003, n.23, p.75, maio/ago., 2003.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GOMES, N. L. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. In: BRANDÃO, A. P. (Org.). **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HORIKAWA, A. Y.; JARDILINO, J. L. A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, v. 15, n. 15, 147-162, 2010.

JANZ, R. C. Dez anos da lei 10.639/03: o que mudou nos livros didáticos de História? – Uma proposta de análise. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA “1964-2014: MEMÓRIAS, TESTEMUNHOS E ESTADO”, 15., 2014. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2014.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

KOSSOY, B. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 1989.

LIMA, F. Afrobetizar: uma análise das relações étnico-raciais em livros didáticos de literatura. **Interdisciplinar**. Sergipe, v. 10, p. 377-390, jan./jun. 2010.

LIMA, W. M. **A educação das relações étnico-raciais nos livros didáticos de Ciências**. Disponível em:

http://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/IV_EPEPE/t1/C1-07.pdf. Acesso em 11 de novembro de 2016.

MAIELO, F. “Nota Introdutória”. In: LE GOFF, Jacques. 1983. **O maravilhoso e o cotidiano no ocidente medieval**. Rio de Janeiro: Edições 70.

MAUAD, A. M. As imagens que educam e instruem: usos e funções das ilustrações nos livros didáticos de história. In: Dia, Margarida e Stamatto, Ines. **O Livro didático de história: políticas, educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: Ed. UFRN, 2007.

MELO, M. J. Novas perspectivas para o ensino de História da África: uma conversa sobre legislação, Braudel e Flávio Josefo. In: NEARCO: **Revista Eletrônica de Antiguidade**. Vol. 1, n.6 (2010). Rio de Janeiro: UERJ/NEA, 2010. Disponível em: <<http://www.nea.uerj.br/nearco/arquivos/numero6/completa.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2015.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**. Campinas, v. 23, n. 3, p. 51-66, set./dez. 2012.

MUNANGA, K. Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania. **Relações Raciais**. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>. Acesso em 11 de novembro de 2016.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. São Paulo, n.62, p. 20–31, dez. 2015.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **Para entender o Negro no Brasil de Hoje: História, Realidades, Problemas e Caminhos**. 1 ed. São Paulo: Global, 2004.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **Para entender o Negro no Brasil de Hoje: História, Realidades, Problemas e Caminhos**. 1 ed. São Paulo: Global, 2004.

MUNANGA, K. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 18, n. 50, p. 51-56, 2004.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVA, A. R. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**. ano 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

OLIVA, A. R. Lições sobre a África: abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros. **Revista de História**, São Paulo, n. 161, p. 213-244, 2009.

OLIVA, A. R. O ensino da história da África em debate: uma introdução aos estudos africanos. In: RIBEIRO, Á. S. T. R. et al. (orgs.). **História e cultura afro-brasileira e africana na escola**. Brasília: Ágere, 2008, p. 29-49.

OSSENBACH, G. Os livros didáticos e o ensino de História da Educação. **Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 60, p. 787-798, set./dez. 2016.

PAULILO, A. L. Os manuais do professor das coleções didáticas e os referenciais curriculares como fontes de pesquisa em educação. **Revista História da Educação Latino-americana**, Bogotá, n. 16, p.175-198, jan./jun. 2011.

PEREIRA, J. S. Diálogos sobre o Exercício da Docência: recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 147 – 172, jan./abr. 2011.

PEREIRA, J. S. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.21, n. 41, p. 21-43, jan./jun. 2008.

PONCIANO, D. D. **História e cultura Afro-brasileiras no Currículo de História do 6º ao 9º ano da Rede Oficial do Estado de São Paulo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011.

RIBEIRO, F. B. Educação e ensino de História em contextos coloniais e pós-coloniais. **Revista de Humanidades**, Caicó, v. 16, n. 36, p. 27-53, jan./jul. 2015.

RICCI, C. S. **Da intenção ao gesto** — quem é quem no ensino de história em São Paulo. 1992. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

ROCHA, H. A.; CAIMI, F. E. A(s) história(s) contada(s) no livro didático hoje: entre o nacional e o mundial. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 34, n.68, p. 125-147, dez. 2014.

SANTOS, M. A. Gestão escolar no âmbito da Educação Infantil: enfrentando a discriminação racial. In: BRANDÃO, A. P.; TRINDADE, A. L. (Orgs.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

SANTOS, S. A. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: SANTOS, S. A. (Org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular de História: 1º grau. São Paulo: SE/CENP, 1992.
- SERRANO, C.; WALDMAN, M. **Memórias d'África**: a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA, G. G.; PEREIRA, I. A. C. A descolonização da África nos livros didáticos: colônias portuguesas. **Revista de Estudos do Norte Goiano**. v. 1, n. 1, p. 176-204. 2008.
- SILVA, M. A.; FONSECA, S. G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.
- SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v.30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.
- SILVA, P. V. B.; TEIXEIRA, R.; PACÍFICO, T. M. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 127-143, jan./mar. 2013.
- SILVA, T. T. **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- SILVA, T. T. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, T. T.; Hall Stuart; Woodward Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SILVÉRIO, V. R.; TRINIDAD, C. T. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n.120, p.891-914, jul./set. 2012.
- SIMIELLI, M. E.; CHARTIER, A. M. **Projeto Ápis**: História. São Paulo: Ática, 2014.
- SOARES, L. P.; LIMA, C. R.; SCHIAVON, C. G. Representações do ensino da cultura afro-brasileira em alguns livros. **Revista Latino-Americana de História**. v. 2, n. 6, p. 274/285, ago. 2013.
- SOUZA, R. F. Política curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. **Cad. Pesquisa**, v.36, n.127, p.203-221. 2006.
- THOMPSON, E. P. **A Formação da classe operária na Inglaterra**: 1780-1832. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- VIEIRA, M. P. A., PEIXOTO, M. R. C., KHOURY, Y. M. A. **A Pesquisa em História**. São Paulo: Ática, 1989.
- WEBER, P. M. Africanidades em questão: o desenvolvimento dos estudos africanos e alguns apontamentos sobre a ascensão. Da rainha Nzinga Mbandi ao poder no Ndongo e Matamba. **Revista de Artes e Humanidades**. Universidade Federal do ABC, n. 10, p. 1-22, maio/out.2012.

WILLIANS, R. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1969.