



**ESTADO DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**



IGOR IURY JURUBEBA SANTOS

**A ABORDAGEM DO POVO NEGRO UTILIZADA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA DA REDE SALESIANA DE ESCOLAS.**

Cuiabá – MT

2020



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

IGOR IURY JURUBEBA SANTOS



**A ABORDAGEM DO POVO NEGRO UTILIZADA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA DA REDE SALESIANA DE ESCOLAS.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional – núcleo Universidade Federal de Mato Grosso – como requisito para a obtenção de título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Pinheiro Rodrigues.

Cuiabá-MT

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S237a Santos, Igor Iury Jurubeba.

A ABORDAGEM DO POVO NEGRO UTILIZADA NOS
LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA REDE SALESIANA
DE ESCOLAS / Igor Iury Jurubeba Santos. -- 2020

109f. : il. color. ; 30cm

Orientador: Prof. Dr. Bruno Pinheiro Rodrigues.

Dissertação (mestrado Profissional) – Universidade Federal de
Mato Grosso, Programa de Pós Graduação Profissional em Ensino
de História, Cuiabá, 2020

Inclui bibliografia.

1. Cultura afro-brasileira. 2. Livro didático. 3. Lei 10.639/03.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo (a) autor (a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

TERMO DE APROVAÇÃO

IGOR IURY JURUBEBA SANTOS

A ABORDAGEM DO POVO NEGRO UTILIZADA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA REDE SALESIANA DE ESCOLAS.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional – núcleo Universidade Federal de Mato Grosso – como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Pinheiro Rodrigues.

Aprovado em:
Banca Examinadora

Prof. Dr. Bruno Pinheiro Rodrigues (Orientador)
Universidade Federal de Mato Grosso– UFMT

Prof. Dr. Osvaldo Rodrigues Júnior (Avaliador Interno)
Universidade Federal de Mato Grosso– UFMT

Prof. Dr. Ernesto Cerveira de Sena (Avaliador Externo)
Universidade Federal de Mato Grosso– UFMT

Prof^ª. Dr^ª Joceneide Cunha dos Santos (Avaliador Externo)
Universidade do Estado da Bahia– UNEB

Prof^ª. Dr^ª. Nildeide Souza Dourado (suplemente)
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Cuiabá-MT

2020

RESUMO

A produção de materiais didáticos para o ensino fundamental tem sido cada vez mais aperfeiçoada. Nota-se diversos esforços para compreensão da história dos africanos e afro-brasileiros como agentes históricos ativos. Assim sendo, o objetivo desta pesquisa foi analisar a abordagem do negro no livro didático de História, do 7º ano, do ensino fundamental da Rede Salesiana Brasil de Escolas (RSB-Escolas). Esta pesquisa foi desenvolvida com base na Lei 10.639/03. Foi realizada uma análise dos textos e imagens dos livros didáticos da editora Edebê, incluindo o Manual do Professor. Os pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Conteúdo (AC) foram feitos, segundo Núcia Santoro, à luz de Laurence Bardin, que define o que são as técnicas para ler e interpretar conteúdos. Houve um embasamento nos conceitos de Choppin (2002), Rüsen (2011) e Bittencourt (2008), que possibilitaram diálogos sobre o livro didático. Munanga (2005), Joly (1999) e Muller (2009) foram referenciados no aporte teórico para a representação social do negro nos manuais didáticos. Buscou-se mapear situações em que o negro era incluído, ou não, nos espaços escolares por meio da legislação. Por fim, analisamos o conteúdo para tratar a informação a partir de um roteiro específico, por meio de uma pré-análise. O propósito dessa análise, como todo, é favorecer a valorização da identidade, da história e da cultura dos(as) negros(as) brasileiros(as) e africanos(as) nas novas edições de livros didáticos, pela ampliação do foco dos currículos escolares para a realidade plurirracial e cultural da sociedade brasileira. Foi possível observar que a disciplina de História, nas escolas do Brasil, passou por vários avanços, até sua obrigatoriedade, e que a figura do negro memorava a servidão e escravidão como raça inferior à dos seus colonizadores. Isso foi mostrado pelas imagens e textos que retratam o sofrimento desses povos, que por vezes reflete preconceito nos próprios alunos. Vale lembrar que o brasileiro possui forte influência positiva da cultura africana até os dias atuais. A interpretação da figura do negro nos livros didáticos precisa melhorar no sentido de valorizar sua cultura. Algumas figuras necessitam do intermédio do professor para sua correta interpretação, muitas vezes descrita no manual do professor. Foi desenvolvida toda a interpretação do conteúdo e feito o produto final, um e-book complementar (online e gratuito) trazendo uma informação mais completa sobre alguns povos africanos, com a finalidade de apontar a existência da diversidade de povos com culturas complexas e diferenciadas na África, que mostra não só a escravidão sofrida por esses povos no passado.

Palavras-chave: Cultura afro-brasileira. Livro Didático. Lei 10.639/03.

ABSTRACT

The production of teaching materials for elementary school has been increasingly improved. There are several efforts to understand the history of Africans and Afro-Brazilians as active historical agents. Therefore, the objective of this research was to analyze the approach of the black in the history textbook of the 7th year of elementary education of the Salesian Brazil School Network (RSB-Schools). This research was developed based on Law 10.639 / 03. An analysis of the texts and images of the textbooks of the Edebê publisher, including the Teacher's Manual, was carried out. The theoretical-methodological assumptions of Content Analysis (AC), was made according to Núcia Santoro, in the light of Laurence Bardin who defines what are the techniques for reading and interpreting content. There was a basis in the concepts of Choppin (2002), Rüsen (2011) and Bittencourt (2008), which enabled dialogues about the textbook. Munanga (2005), Joly (1999) and Muller (2009) were referenced in the theoretical contribution to the social representation of black people in textbooks. We sought to map situations in which blacks were included, or not, in school spaces through legislation. Finally, we analyze the content, to treat the information from a specific script through a pre-analysis. The purpose of this analysis as a whole is to favor the valorization of the identity, history and culture of black Brazilians and Africans in the new editions of textbooks, by expanding the focus of school curricula to reality pluriracial and cultural aspects of Brazilian society. It was possible to observe that the discipline of History in schools in Brazil went through several advances, until it was mandatory, and that the figure of the black person remembered serfdom and slavery, as a race inferior to that of its colonizers. This was shown through images and texts that portray the suffering of these peoples, which sometimes reflects prejudice in the students themselves. It is worth remembering that the Brazilian has a strong positive influence of African culture to the present day. The interpretation of the figure of the black in textbooks needs to improve in the sense of valuing their culture. Some figures require the teacher's intermediary for their correct interpretation, often described in the teacher's manual. All the interpretation of the content was developed, and the final product was made, a complementary e-book (online and free) bringing more complete information about some African peoples in order to point out the existence of the diversity of peoples with complex and different cultures in Africa, which shows not only the slavery suffered by these peoples in the past.

Keywords: Afro-Brazilian culture. Textbook. Law 10.639/03.

DEDICATÓRIA

Aos heróis do Movimento Negro.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por conceder-me a oportunidade de aperfeiçoamento profissional, por ter me dado condição espiritual, emocional, psicológica e física para cumprir com todas as obrigações e desafios impostos, o momento do mestrado foi onde tive uma maior intimidade com Deus.

Aos meus pais, que tiveram ao meu lado durante essa jornada de minha vida. Minha mãe, por cada cafezinho que ela fazia para mim quando estava debruçado sobre a tela de um computador. Aquele cafezinho quente que chegava de surpresa em minhas mãos era o gesto de carinho que ela tinha comigo e a forma de incentivar e dizer: “sua mãe está do seu lado, filho.” Ao meu pai, por sempre incentivar-me a crescer profissionalmente, onde tudo foi compartilhado e planejado com ele numa praça ou numa ligação telefônica. Não posso deixar de mencionar minha Tia Ilza, que, logo quando entrei na faculdade de História foi a primeira a dizer que eu tinha que fazer um mestrado para passar num concurso público, não esqueço o dia e nem o momento dessa fala.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Bruno Pinheiro Rodrigues, que não se limitou a somente orientar-me, mas principalmente motivar-me. Quantas vezes eu disse para ele que estava difícil, mas ele sempre impulsionando para a continuação das pesquisas. A orientação foi a uma distância de 2.500km, mas a distância jamais foi um empecilho para a nossa relação acadêmica. Sempre solícito com minhas angústias durante as pesquisas. Professor, muito, mas muito obrigado.

Aos professores do Programa ProfHistória, em especial, Prof. Dr. Osvaldo Rodrigues Junior, pelas suas aulas bastante didáticas e apaixonantes pela História e, principalmente, por ter participado da minha Banca de Qualificação contribuindo para o aprofundamento das minhas pesquisas. Agradeço à Prof^a Dra. Ana Maria Marques, que foi a nossa coordenadora durante a minha turma, sempre solícita as minhas demandas, sempre com a empatia gigantesca para a resolução de minhas questões, já que minha escrita foi realizada em Aracaju/SE.

À Professora Dr^a Joceneide Cunha dos Santos, que aceitou o convite de participar da banca de defesa, além disso, de inspirar-me a estudar sobre a história dos povos africanos, já que, na minha graduação, ela foi a professora da disciplina História da África. Fico contente demais.

A minha noiva, Valderice Gomes da Silva, por ter sido praticamente a minha válvula de escape quando estava bastante tenso, devido ao processo de pesquisa e escrita, principalmente quando chegava próximo de alguns prazos. Sempre com sua paciência soube acolher-me e

entender o que eu estava sentindo. O seu gesto de amor foi a paciência. Além do mais, realizou as correções no meu texto, que foi encaminhado à Banca de Qualificação.

Agradeço a D. Antônia e Sr. Wilson, que me receberam de braços abertos na cidade de Cuiabá quando estava cursando os créditos das disciplinas e que compartilharam muito dos seus momentos de reuniões familiares comigo. Muito grato também a Sr. Adelmo e D. Nadja, pelos almoços de domingo e pelas palavras bíblicas confortantes. Por ter permitido participar do seu seio familiar.

Ao diretor do Salesiano, Santo Antônio Pe. Hermanegildo Conceição, por ter permitido realizar a pesquisa sobre o material didático da Rede Salesiana de Escolas. Pela sua espiritualidade que me contagiou, tornando-me mais próximo de Deus, e por todo o apoio que me deu enquanto estive trabalhando ao seu lado na gestão do Salesiano.

À Profª. Me. Fabiany de Andrade Brito, que, na reta final da pesquisa, auxiliou-me bastante com motivação e paciência para ler o meu texto, porque sabemos que, no momento da escrita, temos pontos cegos que, mesmo relendo várias vezes, não enxergamos. Passou junto comigo madrugadas para analisar cada parágrafo do texto.

Por fim, a todos os meus colegas de curso, que dividiram com muito carinho e amizade as noites de sexta, manhãs e tardes de sábado, sem nunca esmorecerem ou desanimarem, minha admiração e agradecimentos, sobretudo, aos que levo como meu círculo particular de confrades: Gabriel Filipe Cassol Cortez Ferreira, Carlos Eduardo de Andrade Marchi, André Brito, Jussandro Ferreira de Melo, Renato Cavalcante Da Silva, Jhuan Cláudio Matos de Oliveira e José Ricardo Costa Miranda. A vocês, meus camaradas, *salut!* "

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa do continente Africano.....	689
Figura 2. Litogravura que mostra o transporte de escravos na África. Gravura de 1890.....	712
Figura 3. A rainha Nzinga em negociação de paz com o governador de Luanda	812
Figura 4. Máscara em marfim de Iyoba, matriarca da corte do Benin.	856
Figura 5. Registro fotográfico do primeiro bloco afro Alomabu durante carnaval no Maranhão, Brasil.....	88
Figura 6. Mapa do continente africano (1595).	90
Figura 7. Missionário Capuchinho com sua comitiva rumo ao Reino do Congo.....	901
Figura 8. O Pensador Africano	923
Figura 9. Litogravura que mostra o transporte de escravos na África. Gravura de 1890.....	934
Figura 10. Placa ornamental de bronze de guerreiros do Reino de Benin com espadas cerimoniais, século XVI a XVIII, Nigéria.....	945
Figura 11. Complexos de palácios reais do Abomei tombados como Patrimônio Mundial da UNESCO. Benin, África.	967
Figura 12. Músicos Iorubá.....	978
Figura 13. Jorge Ben Jor, cantor brasileiro.....	989
Figura 14. Crânio de um Australopithecus sediba, fóssil de ancestral direto do ser humano encontrado na África do Sul.	99101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
EDEBÊ	Editora Dom Bosco
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INL	Instituto Nacional do Livro
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNDA	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
RSB	Rede Salesiana Brasil de Escolas
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: A DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA E O PAPEL DOS LIVROS DIDÁTICOS	19
1.1 Breve panorama da disciplina História nas escolas do Brasil Imperial aos anos 90	19
1.2 O surgimento do livro didático	30
1.3 A importância do livro didático no Ensino de História	35
CAPÍTULO 2: ABORDAGEM DOS AFRO-BRASILEIROS NO LIVRO DIDÁTICO	37
2.1 O afro-brasileiro nos livros didáticos: análise da legislação educacional	43
2.2 Os estereótipos dos negros nos livros didáticos.....	49
2.3 O papel das imagens dentro dos livros didáticos.....	57
CAPÍTULO 3: A ABORDAGEM DO POVO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DA REDE SALESIANA.....	64
3.1 Reino do Congo	77
3.2 Reino Ndongo	79
3.3 Os povos Jeje e Iorubá.....	82
3.4 Atividades do livro didático.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICE A - E-book: POVOS DA ÁFRICA	109

INTRODUÇÃO

O estudo sobre a história e cultura da África e seus descendentes, na sociedade brasileira, é revestido de importância não somente porque pouco conhecemos sobre essa história, mas, principalmente, porque pouco sabemos sobre os diversos aspectos que formam a nossa identidade. Assim sendo, propomos, nesta dissertação, analisar a representação social do negro no livro didático de História, do 7º ano, do ensino fundamental da Rede Salesiana Brasil de Escolas (RSB-Escolas). Essa análise será feita por meio da leitura das imagens e textos, à luz da Lei 10.639/2003, que insere o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira de forma obrigatória no ensino básico das escolas particulares e públicas do Brasil. Também analisaremos os exercícios contidos no capítulo que trata dos povos africanos e realizaremos uma relação do Manual do Professor com o conteúdo inserido nas páginas do livro didático.

Trata-se de uma pesquisa cuja proposta é verificar como está sendo realizada a abordagem do povo negro e se há silenciamento, racismo, discriminação ou estereótipos no material escolar utilizado pela Rede Salesiana, mesmo depois de transcorridos mais de 17 anos da decretação da Lei 10.639/03.¹ O propósito subjacente desta pesquisa é contribuir para o fortalecimento da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos manuais didáticos. Vale ressaltar que essa lei foi alterada pela Lei 11.645/08, que inclui a História e Cultura Indígena², mas usaremos ao longo do texto a Lei 10.639/03, já que foi um marco na política curricular.

A RSB-Escolas³ é a maior rede católica de educação das Américas: congrega cerca de 5 mil educadores e 85 mil alunos, da educação infantil ao ensino médio, em mais de cem escolas espalhadas nas cinco regiões brasileiras. O livro didático utilizado nessa escola é produzido pela Edebê Brasil, editora que a RSB-Escolas criou com o objetivo de produzir e publicar seu próprio material didático.

¹ BRASIL. Lei 10.639, de 09 janeiro de 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". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 104, 9 jan. 2003.

² BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a 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". **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 mar. 2008.

³ A RSB-Escolas foi iniciada em 2002, com a proposta de formar uma rede de educação fundamentada na concepção educativo-pastoral salesiana. Desde o seu início, a Rede foi constituída por escolas mantidas pela Congregação dos Salesianos de Dom Bosco, pelo Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora (Irmãs Salesianas) e instituições parceiras, com os mesmos ideais educacionais. Disponível em: <http://escolas.rsb.org.br>. Acesso em: 10 de Junho de 2018.

A Edebê Brasil integra o grupo editorial Edebé, fundado em Barcelona (Espanha), em 1888, especializado na publicação de conteúdos didáticos e literatura infantil e juvenil. Atualmente, está presente na Espanha, Chile, México e Brasil, onde chegou em 2013 por meio de uma parceria com a RSB-Escolas. Hoje, trabalha com a produção de livros didáticos, paradidáticos, literatura infantil, juvenil, salesiana, além de materiais didáticos digitais e tecnologias na área da educação.⁴

A Editora Edebê Brasil está fundamentada na proposta educativa salesiana, herdeira do legado pedagógico de Dom Bosco e de Madre Mazzarello, e desenvolve materiais didáticos com princípios e valores humanos, éticos e cristãos.⁵

Com isso, a Rede Salesiana Brasil de Escolas produz e publica o seu próprio livro didático para 110 escolas espalhadas pelas cinco regiões brasileiras, distribuídas em 18 Estados e o Distrito Federal, atendendo a milhares de jovens e adolescentes.⁶

Os livros didáticos são os instrumentos de trabalho integrantes da “tradição escolar” mais utilizados por professores e alunos, fazendo parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos.⁷ A coleção didática da RSB-Escolas é considerada pelos seus gestores a mais importante fonte de aprendizagem do aluno. Inclusive, na carta direcionada aos professores, os diretores da RSB-Escolas dizem que esse recurso deve ser utilizado de forma sistemática nas aulas, assim “estarão ajudando os alunos a transformá-los em ferramentas facilitadoras de um aprendizado à altura das exigências atuais”.

Assim como Choppin, entendemos ser o livro didático um “instrumento pedagógico, na medida em que propõe métodos e técnicas de aprendizagem.”⁸ Já na carta dos autores da RSB aos professores é enfática a importância do uso do material didático, em que eles orientam que o “livro deve acompanhá-lo no seu dia a dia e nos momentos de planejamento”.

⁴ RSB – Rede Salesiana Brasil de Escolas. **A Instituição**. Disponível em: <https://escolas.rsb.org.br/>. Acesso em: 04 nov. 2019.

⁵ A Edebê Brasil desenvolve suas atividades editoriais balizadas pelas seguintes crenças e valores: A educação como razão e opção de vida; A atividade editorial como expressão do compromisso salesiano com a educação; O Sistema Preventivo Salesiano como chave para pensar e agir nas formas e âmbitos da ação educativa; a possibilidade de educar evangelizando e evangelizar educando; A potencialidade do educando para o desenvolvimento e a prática do bem; O protagonismo do jovem na formação de si mesmo e de sua história; A cooperação como forma de potencializar o alcance das ações educativas salesianas.

⁶ *Ibidem*, p.4.

⁷ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, p. 296, 2008.

⁸ CHOPPIN, Alain. O Historiador e o Livro Escolar. **História da Educação**. v. 06, n. 11, ASPHE/ UFPel. Abr., p. 14, 2002.

O livro didático é considerado um novo objeto da História e uma fonte rica e complexa de informações. Nesse sentido, Choppin observa que:

O livro de classe veicula, 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 emanação: participa assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação) da juventude.⁹

Dessa forma, o presente trabalho analisou se o livro da Edebê traz o negro(a) associado a uma imagem mais valorizada ou se ainda permanece vinculado a papéis sociais subalternos, contendo preconceitos e/ou estereótipos.

Justifico o presente trabalho de investigação como uma possível contribuição para a reflexão compartilhada em torno da representação social do negro no livro didático de História. Além disso, o que me instigou a estudar essa temática foi a disciplina de História da África, que cursei na minha licenciatura de História, e com isso fiquei entusiasmado com a paixão com que a professora Joceneide Cunha explicava os aspectos econômicos, culturais e sociais desses povos e, a partir disso, obtive conhecimento mais aprofundado de onde advinha tanto preconceito e racismo no Brasil.¹⁰

Outro motivo que me despertou a curiosidade sobre a abordagem do negro nos livros didáticos foi a percepção, na prática de sala de aula como professor, de um enfoque mínimo sobre a história do negro e da cultura afro-brasileira no currículo escolar. Ademais, partindo desse pressuposto, quando fui coordenador pedagógico do ensino médio do Colégio Bom Pastor, uma instituição particular localizada em Aracaju/SE, percebi que os estudantes pouco sabiam sobre a história da África e da cultura afro-brasileira, então montei um projeto interdisciplinar chamado “África”. O projeto propunha, por meio de músicas, danças, histórias e práticas, a valorização dos povos africanos e de suas contribuições de ontem e de hoje na formação da cultura e da identidade brasileira.

A partir disso, o silenciamento também constitui história, já que, desde o final do século XX, a historiografia vem valorizando fatos que, anteriormente, não havia pensado constituir história, como por exemplo, a vestimenta, o transporte, a alimentação e a moradia.

Nesse sentido Burke defende que:

⁹ Ibidem, p.8.

¹⁰ A Professora Dr^a. Joceneide Cunha dos Santos, que ministrou a disciplina História da África na Universidade Tiradentes (UNIT), campus de Aracaju/SE, entre os meses de agosto à dezembro de 2006.

Nos últimos trinta anos nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem uma história, como, por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira e a limpeza, os gestos, o corpo (como apresentado por Roy Porter, p. 291), a feminilidade (discutida por Joan Scott, p. 63), a leitura (discutida por Robert Darnton, p. 199), a fala e até mesmo o silêncio.¹¹

Conforme a discussão levantada por Peter Burke, esse é o momento em que a produção historiográfica abre espaço para as temáticas transversais, nas quais podemos incluir a questão da invisibilidade do negro nos manuais didáticos.

Na dissertação que se segue, pretendemos não somente problematizar a representação imagética da população afro-brasileira no livro didático da RSB-Escolas, mas também todos os elementos que constituem todo o livro didático, desde o material de apoio do professor, o contexto social dos autores e da editora, o texto e as atividades pedagógicas.

Salientamos ainda a existência de uma produção interessante sobre os livros escolares no campo das pesquisas em práticas culturais, que contribuiu diretamente com esta pesquisa. Construindo essa relação entre as práticas culturais e as práticas de leitura, ressaltamos aqui o autor Alain Choppin.¹² No campo específico de materiais didáticos de História no Brasil, há a produção de Circe Maria Fernandez Bittencourt¹³ e Selva Guimarães Fonseca¹⁴.

Outrossim, esta dissertação pretende analisar a imagem do povo negro nos livros didáticos. Para tanto, valer-nos-emos de autores considerados fundamentais para pensá-las, tais como Peter Burke¹⁵, Edimilson de Almeida Pereira¹⁶, Núbia Pereira de Magalhães Gomes e Martine Joly.¹⁷ No instrumento de comunicação, a imagem assemelha-se ou confunde-se com aquilo que ela representa. Visualmente imitadora, pode tanto enganar como educar. Reflexo, ela pode conduzir ao conhecimento.¹⁸

¹¹ BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, p. 11. (grifo meu), 1992.

¹² CHOPPIN, Alain. História dos Livros e das Edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, set/dez, p. 549-566, 2004.

¹³ BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

¹⁴ FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas/SP: Papyrus, 2006.

¹⁵ *Ibidem*, p.11.

¹⁶ GOMES, Núbia Pereira de Magalhães; PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Ardis da imagem: exclusão étnica e violência nos discursos da cultura brasileira**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2001.

¹⁷ JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Lisboa, PO: Edições 70, 1999.

¹⁸ *Ibidem* p. 17.

Entre as bibliografias encontradas destacamos duas, a primeira, é a dissertação de Evandro Rodrigues (2018), intitulada “A representação do africano e afro-brasileiro nos livros didáticos de História após a Lei 10.639/03: entre escritos e perspectivas docentes”¹⁹, que faz parte do Programa de Pós-Graduação do ProfHistória. A segunda, é a de Marli Solange Oliveira (2009), intitulada "A representação dos negros em livros didáticos de história: mudanças e permanências após a promulgação da Lei 10.639/03”²⁰, que é integrante do Programa de pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Ambas as dissertações analisam de forma aprofundada a representação dos negros em livros didáticos de História, relacionada às diretrizes estabelecidas pela Lei 10.639/03, que definiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica. As duas discutiram ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, de edição de livros e materiais didáticos que abrangem a pluralidade de culturas e a diversidade étnico-racial da nação brasileira corrigindo distorções e equívocos em obras já publicadas anteriormente. Assim sendo, esses estudos deram-me embasamento e luz para trilhar minhas pesquisas.

A pesquisa que aqui apresentamos desenvolve-se em três capítulos, além do produto final, que seguirá em anexo. No primeiro capítulo, intitulado “A disciplina escolar História e o papel dos livros didáticos”, foi realizado, na primeira seção, um delineamento cronológico da História como disciplina escolar, desde o Brasil Colônia até os dias atuais. Na Seção 1.2, apresentamos o surgimento do livro didático a partir de produções bibliográficas e análise da legislação da educação no Brasil. Na seção 1.3, contextualizamos a pesquisa, ao narrar a importância do livro didático no ensino de História.

No segundo capítulo, apresentamos a “Abordagem do afro-brasileiro no livro didático” e realizamos um breve histórico da inclusão do negro na política educacional mostrando os percursos trilhados pelo Movimento Negro para a inserção do negro nos bancos escolares. Na seção 2.1, apresentamos como o negro é abordado nos livros didáticos de História, conceituando as palavras raça, preconceito e discriminação; além

¹⁹ RODRIGUES, Evandro. A Representação do Africano e Afro-Brasileiro Nos Livros Didáticos de História Após a Lei 10.639/03: Entre Escritos e Perspectivas Docentes. 2018. **Dissertação** (Mestrado Profissional) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu Profhistória, Faculdade de Ciências Humanas, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso.

²⁰ OLIVEIRA, Marli Solange. A representação dos negros nos livros didáticos de história: mudanças ou permanências após a promulgação da Lei 10.639/03. 2009. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Minas Gerais.

disso, expomos dados estatísticos que ajudam a problematizar o mito da democracia racial brasileira.

Na seção 2.2, apresentamos uma análise da legislação educacional nos livros didáticos sobre o afro-brasileiro, bem como algumas discussões sobre a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Na seção 2.3, mostramos o papel das imagens dentro dos livros didáticos e fizemos uma relação de como o negro é ilustrado.

No Capítulo 3, realizamos a análise do livro didático, do 7º ano, da Rede Salesiana Brasil de Escolas, que tem autonomia para produzir seu próprio material e não segue as regras do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Debruçamo-nos sobre o capítulo 5 “Povos da África” para averiguarmos a abordagem dos povos negros por meio do texto, das imagens, das atividades pedagógicas e até mesmo do Manual do Professor. Procuramos perceber, nas entrelinhas do texto e nas interpretações das imagens, as teias de argumentos que fazem do Brasil uma sociedade excludente e violenta, apesar dos idílios descreverem sua índole de forma pacífica e ordeira.

A proposta de produto final dessa pesquisa é produzir um e-book sobre quatro civilizações que floresceram no continente africano: O Reino do Congo; O Reino de Ndongo; por último, Os povos Jeje (Reino de Daomé) e os Iorubás (Reinos de Oyo, Ifé e Benin); uma descrição da escravidão na África e o Tráfico Negreiro pelo transatlântico. Além disso, inserimos textos adicionais, exercícios de fixação e indicação de vídeos e de filmes ligados à história da África e cultura afro-brasileira. O objetivo desse livro eletrônico é ter o conteúdo de acesso imediato, de fácil leitura e com conhecimento prático, para difundirmos ainda mais a história da África e da cultura afro-brasileira. A escolha desse produto final foi devido ao e-book ser um material rico, comumente disponibilizado de maneira gratuita em websites de todos os tipos e que podem ser acessados pelos leitores, por meio de tablet, celular ou notebook.

CAPÍTULO 1: A DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA E O PAPEL DOS LIVROS DIDÁTICOS

A história fez-se sem dúvida, com documentos escritos. Quando há. Mas pode e deve fazer-se sem documentos escritos, se não existirem[...] Faz-se com tudo o que a engenhosidade do historiador permite utilizar para fabricar o seu mel, quando faltam as flores habituais: com palavras, sinais, paisagens e telhas, eclipse de lua e arreios; com peritagem de pedras, feitas por geólogos e análises de espada de metal, feitas por químicos. (FEBVRE, 1949 apud LE GOFF, 2003 p.107).²¹

O presente capítulo tem como objetivo apresentar um histórico da História como disciplina escolar no Brasil. Fazer um diálogo da importância do ensino de História nas escolas desde o período imperial até o final do século XX. A partir disso, refletiremos sobre as práticas de ensino-aprendizagem e uso dos livros didáticos com o intuito de sustentar, mais à frente, a reflexão sobre as abordagens do povo negro nos livros distribuídos na rede salesiana.

1.1 Breve panorama da disciplina História nas escolas do Brasil Imperial aos anos 90

Antes de adentrarmos na reflexão acerca dos livros didáticos, vale um breve panorama da própria História como disciplina escolar, com o objetivo de mostrar como, aos poucos, a história da África e da cultura afro-brasileira passaram a ganhar espaço nos manuais didáticos. Ao longo da história educacional brasileira, observamos que os currículos, programas, materiais e rituais pedagógicos privilegiaram os valores europeus em detrimento dos valores de outros grupos étnico-raciais presentes na sociedade.

No Brasil, embora seja difícil datar o surgimento da disciplina História, é consensual por parte de alguns pesquisadores, a exemplo de Thais Nívia de Lima e Fonseca, que as primeiras experiências foram orientadas por padres jesuítas desde o século XVIII e denominadas Pedagogia Jesuítica (1599-1759). Esse método de ensino tinha como eixo o estudo da Gramática, da Retórica, das Humanidades, da Filosofia e da Teologia.²²

Os colégios jesuítas já apresentavam temas de História em seus currículos, pela utilização de textos gregos e latinos de Tito Lívio, Tucídides, Xenofonte e Tácito. Porém,

²¹ FEBVRE, Lucien. **Combats pour l'histoire**. In: LE GOFF, Jacques. História e Memória: Tradução Bernardo Leitão. 5 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, p. 107, 2003.

²² FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & Ensino de História**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 39, 2006.

de forma alguma integravam um conjunto organizado de saberes e procedimentos que pudesse ser denominado disciplina escolar.²³

É importante frisar que os jesuítas no Brasil possuíam duas funções, uma era catequizar os nativos e a outra era o ensino humanístico e religioso para os filhos dos fidalgos. No que tange especificamente ao ensino para a população afro-brasileira, nessas escolas dos jesuítas as crianças negras eram submetidas a “um processo de aculturação, gerada pela visão cristã de mundo, organizada por um método pedagógico” de caráter repressivo que visava à “modelagem da moral cotidiana, do comportamento social.”²⁴

Embora a História não fosse considerada ainda uma disciplina escolar, tinha a função instrumental.²⁵ No ano de 1759, o 1º ministro português Marquês de Pombal, com as Reformas Pombalinas (1759 - 1777), inspirado nos ideais iluministas, expulsou a Companhia de Jesus de todas as possessões ultramarinas portuguesas, deixando um hiato no campo educacional. Entre outros fatores, alegava-se que os padres jesuítas estavam acumulando demasiado poder econômico e político no Brasil. A partir do afastamento dos jesuítas dos liceus, foram os leigos que tiveram a incumbência de lecionar no Brasil.²⁶

No tocante à educação do povo negro nesse período colonial, os pesquisadores Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Beatriz Petronilha Silva abordam em seus estudos que “os africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler e escrever, de cursar escolas quando estas existiam, embora a alguns fosse concedido, a alto preço, o privilégio, se fossem escravos em fazendas de padres jesuítas.”²⁷

Já o ensino de História ganha um pouco de espaço, porém, não era uma disciplina protagonista, até mesmo porque não estava inserida nos programas curriculares. Comumente, a área do saber só conseguia um espaço quando abordada em outras áreas; por exemplo, em uma aula de matemática, ao explicar o “Teorema de Pitágoras”, o professor recorria à história da Grécia para delinear o contexto histórico.²⁸

²³ Ibidem, p.22.

²⁴ GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 15, pp. 134-158, 2000.

²⁵ Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas. Ver as quatro funções da História em: CHOPPIN, Alain. História dos Livros e das Edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

²⁶ FURET, François. **A oficina da História**. Lisboa: Gradiva, 1986, p. 25

²⁷ Ibidem, p.24.

²⁸ Ibidem, p.26.

No período pós-independência, o Estado imperial tomou as rédeas da educação e, baseado em projetos educacionais que surgiram nas décadas de 20 e 30 oitocentista, definiu e organizou os currículos que abordavam o ensino da História, que foi dividido em História Sagrada, História Universal e História Pátria.²⁹ Portanto, é no início do século XIX que a História começa a tornar-se protagonista.

E esse momento, segundo Selva Guimarães Fonseca, pode ser definido como um marco temporal do nascimento da História como disciplina escolar³⁰, pois surge concomitantemente à fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838) e ao Colégio Pedro II (1837-1838).³¹ A primeira instituição tinha o objetivo de produzir o conhecimento histórico, e a segunda, de aplicar os ensinamentos aos seus alunos, ou seja, a disciplina História nasce dentro da escola.³²

Assim, a disciplina de História tem a sua gênese no campo educativo brasileiro e transforma-se em disciplina escolar, já que foi incluída nos seus programas curriculares de ensino de História ao longo das suas oito séries, como verificado no artigo 79 do Decreto nº 1.331 – 17 de fevereiro de 1854.

Art. 77. Em quanto não for creado o externato de que trata o § 7º do Art. 1º do Decreto nº 630 de 17 de Setembro de 1851, a instrução publica secundaria continuará a ser dada no Collegio de Pedro II e nas aulas publicas existentes.

Art. 78. O curso do Collegio continuará a ser de 7 annos. As materias de cada anno, sua distribuição por aulas, o systema das lições, o methodo dos exames, o regimen interno do estabelecimento e a distribuição de premios até o numero de tres no fim de cada anno lectivo do curso, farão objecto de hum Regulamento especial que será organizado pelo Conselho Director, e sujeito á approvação do Governo.

Art. 79. Haverá no Collegio as seguintes cadeiras: 2 de latim, 1 de grego, 1 de inglez, 1 de francez, 1 de allemão, 1 de philosophia racional e moral, 1 de rhetorica e poetica, que comprehenderá tambem o ensino da lingua e litteratura nacional, 2 de historia e geographia, ensinando o professor de humanas a parte antiga e media das referidas materias, e o

²⁹ Ibidem, p.22.

³⁰ Conceito de Disciplina Escolar: é o conjunto de conhecimentos identificado por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para a sua apresentação. Ibidem p. 22.

³¹ Ibidem p. 14.

³² O historiador Antoine Prost corrobora essa forma de nascimento da disciplina, em tese, quando afirma que “A História enquanto conhecimento precisa de uma escola para se legitimar.” Para difundir essa nova ciência, Prost afirma que a melhor forma era por meio do espaço educacional. A partir dessa concepção, o Colégio Pedro II, fundado em 1837, situado no Rio de Janeiro, consolida os planos de estudos da História, tendo instituído o ensino de História ao longo de suas oito séries.

da outra a parte moderna, com especialidade a historia e geographia nacional.³³

De acordo com o decreto acima, as disciplinas de História e Geografia compunham a mesma cadeira e o ensino de História tinha como objetivo a pacificação e a memorização, utilizando-se do método mnemônico, ou seja, a ideia de que o aprendizado consistia em decoração.

Um livro que se tornou referência em ensino de História nesse período foi “Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II”³⁴, em 1861, escrito pelo próprio professor da cadeira da instituição secundária, Joaquim Manuel de Macedo.³⁵

As autoras Nadai (1993) e Schmidt (2012) confirmam que a História tem sua gênese na criação do Colégio D. Pedro II. Uma das funções da disciplina História durante o período imperial era formar crianças e jovens para a construção de uma identidade nacional, moral e cívica, como podemos verificar no Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879.

Art. 1º - É completamente livre o Ensino Primário e secundário no município da corte e o superior em todo o Império, salva a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene.

Art. 4º - O Ensino nas escolas primárias do 1º grau do município da Corte constará das seguintes disciplinas: *Instrução Moral*; Instrução Religiosa; Leitura; Escrita; Noções de Cousas; Noções essenciais de Gramática, Princípios elementares de aritmética; Sistema Legal de pesos e medidas, noções de História e Geografia do Brasil; Elementos de desenho linear; Rudimentos de músicas, com exercício de solfejo e canto; Ginástica; Costura Simples [grifo nosso].³⁶

Além de ter o papel de formar o cidadão para a moral e pertencimento à pátria, verifica-se ainda uma educação com influência religiosa, pois a Constituição do Brasil de 1824 o definia como sendo um país de religião católica. De maneira geral, o programa

³³ BRASIL. Decreto-Lei nº1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. **Coleção de Leis do Império do Brasil** - 1854, v. 1, p. 45, 1pt, Rio de Janeiro, 1854.

³⁴ Neste livro, que se tornaria referencial, Macedo estabeleceu a ligação entre a produção historiográfica do IHGB – deixando claras as suas referências na obra de Varnhagem, mas, sobretudo, contribuiu para a constituição da História como disciplina escolar no Brasil, definindo métodos e procedimentos para se “colher em pouco tempo importantes resultados”. Ibidem p. 22.

³⁵ Ibidem, p.22.

³⁶ BRASIL. Decreto-Lei nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império. **Coleção de Leis do Império do Brasil** - 1879, v. 1, p. 196, pt. II, Rio de Janeiro, 1879.

curricular e outras reformas educacionais que ocorreram durante o Império, referentes à implantação da disciplina de história, era “eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja Católica e a monarquia.”³⁷

Nesse ínterim, à história caberia a incumbência de situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade. Uma vez que a nação havia sido erigida por grandes homens, restava, a cargo de seus descendentes, o “fardo” de conduzir o país em direção ao progresso.³⁸

Nesse contexto, o povo negro deteve um papel secundário no processo de construção da história brasileira. Nas palavras de Carlos Leonardo Kelmer Mathias: “A história ensinada era a história exclusiva da elite branca, voltada para a Europa e para a mestiçagem da raça brasileira”³⁹.

Portanto, assim como o ensino de História na França imperial do século XIX, o ensino de História no Brasil adotou os objetivos de fortalecer o Estado imperial e construir uma identidade coletiva para a formação de uma grande nação.

Um artigo de autoria de Maria Auxiliadora Schmidt (2012) também nos ajuda a entender o desenvolvimento da disciplina História no Brasil. A pesquisadora dividiu a disciplina em quatro momentos, a saber: a “construção do código disciplinar”⁴⁰ da história no Brasil (1838-1931); a consolidação do código disciplinar da história no Brasil (1931-1971); a crise do código disciplinar da história no Brasil (1971-1984); e reconstrução do código disciplinar da história no Brasil (1984-?)⁴¹.

A primeira seção do artigo de Schmidt explica como nasceu a História como disciplina escolar. Nesse momento, foi realizada uma reflexão da periodização do ensino de História no Brasil. Após a Proclamação da República, existe continuidade da construção da História como disciplina escolar, que terá um novo objetivo nas mãos do Estado brasileiro: legitimar o novo modelo político e criar uma identidade nacional. Nos primeiros anos, a República foi governada pelos militares, e estes bebiam dos ideais do Positivismo, de Auguste Comte, filósofo francês que defendia a substituição da religião pela ciência para transformar o homem.

³⁷ Ibidem, p.14.

³⁸ MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. **O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica**. História Unisinos, p. 42, 2011.

³⁹ Ibidem, p.38.

⁴⁰ Conceito: Código Disciplinar é a construção do processo de escolarização e de formação da cultura escolar e em virtude de uma ação recontextualizadora efetuada por vários agentes sociais, converte o saber acadêmico em conhecimento escolar legítimo, transmuta a ciência que se tem em que se ensina (FERNANDEZ CUESTA, 1998, p. 102 apud SCHMIDT, 1993, p. 77-78).

⁴¹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização**. Revista de História de Educação – RHE, Porto Alegre, v. 16, n. 37, maio/ago, p. 73- 91, 2012.

Uma das figuras militares mais importantes nesse período foi o professor da Academia Militar do Rio de Janeiro, Benjamin Constant, o responsável por elaborar a primeira reforma educacional da República. O próprio texto da reforma ilustra a ideia de que a educação teria como um dos seus objetivos a instrução de crianças e adolescentes visando à construção de um patriotismo laico.⁴²

No ensino secundário, é mais forte e incisivo o ideal de ufanismo à pátria brasileira, com disciplinas curriculares para o aluno saber sobre os principais nomes da História do Brasil e seus acontecimentos. Nesse contexto, a disciplina de História tem um papel importantíssimo na sociedade da primeira república, que é a construção de uma identidade nacional. Para isso, utilizou-se uma galeria de heróis nacionais e fatos históricos importantes.⁴³

Nesse cenário, onde há o recém-instalado novo regime, denominado República Velha, o ensino de História vai atender à necessidade das classes dominantes de criarem e desenvolverem a identidade nacional do Brasil. Quando Getúlio Vargas assume o poder do Brasil, em 1930, ocorre, de acordo com a periodização de Schmidt (2006), o início da consolidação do código disciplinar da história, que perdura até o ano de 1971.

A Educação ganha destaque durante o período getulista, que cria, em seu Governo Provisório (1930-1934), o Ministério da Educação e Saúde Pública. Para assumir esse ministério foi nomeado Francisco Campos, que fez uma Reforma Educacional (1931), recebendo o seu nome. Pela primeira vez na história foi pensado um sistema educacional brasileiro.

O Estado assumiu a responsabilidade da formação da nacionalidade e direção do povo. Os órgãos de Instrução passam a ter papel fundamental na consciência nacional. E, dentre seus elementos, destacavam-se os objetivos que competiam à História. O ensino dessa disciplina seria um instrumento poderoso na construção do Estado Nacional.

A História era tida como a disciplina que, por excelência, formava os estudantes para o exercício da cidadania. Tinha o objetivo de dar uma formação humana e educação

⁴² BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. **Coleção de Leis do Brasil - 1890**, p. 3474, Fasc.XI (Publicação Original).

⁴³ O Estado com o objetivo de cobrir esta lacuna, executou ações externas planejadas como Desfile Cívico, Feriados Nacionais, Discursos e Juramentos. Dentre os vários feriados nacionais criados neste contexto da primeira república até os dias atuais está o 21 de abril. Dia de Tiradentes, no qual foi literalmente criado um herói nacional com o objetivo de legitimar o espírito patriótico. Ver: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, ANPUH/Marco Zero, São Paulo, nº 25/26, p. 202, 1993.

política ao aluno. Os estudantes teriam de ter uma familiarização com os problemas que o desenvolvimento impôs ao Brasil.

No que tange especificamente à questão do negro, no debate educacional na década de 30 tornou-se preponderante a tese da democracia racial expressa em programas e livros didáticos de ensino de História. Por essa tese, na constituição do povo brasileiro predominavam a miscigenação e a total ausência de preconceitos raciais e étnicos.⁴⁴

Os autores dos livros didáticos deixavam clara a importância dos povos “civilizadores” no caminhar da humanidade em direção ao progresso, realizando uma missão cristianizadora dos povos “bárbaros”. As escolas e seus programas estavam sintonizados com um modelo para a promoção do desenvolvimento econômico, sem modificação da ordem social existente na época.

Os programas de ensino de História continham elementos fundamentais para a formação que se pretendia dar ao educando, no sentido de levá-lo a compreender a continuidade histórica do povo brasileiro, compreensão esta que seria a base do patriotismo. Nessa perspectiva, o ensino de História seria um instrumento poderoso na construção do Estado Nacional, pois traria à luz o passado de todos os brasileiros, e teria “[...] o alto intuito de fortalecer cada vez mais o espírito de brasilidade, isto é, a formação da alma e do caráter nacional.”⁴⁵

Vargas, de forma habilidosa, utilizou-se da historiografia para legitimar o seu poder, e a maior prova ocorre em 1939, quando é criado o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), que tinha como uma das finalidades o estabelecido no Decreto nº 1915, de 1939:

(...) centralizar, coordenar, orientar e superintender a propaganda nacional, interna ou externa, e servir, [...]; promover, organizar, patrocinar ou auxiliar manifestações cívicas e festas populares com intuito patriótico, educativo [...]; estimular a produção de filmes nacionais; promover intercâmbios com escritores, jornalistas e artistas nacionais e estrangeiros; incentivar a tradução de livros de autores brasileiros; (...)⁴⁶

A DIP seria, a partir desse momento, um elemento central da educação, responsável diretamente pela produção de materiais didáticos, organização das

⁴⁴ BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília – MEC/SEF, 1998, p. 22.

⁴⁵ ABUD, Katia. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**, ANPUH/Marco Zero, São Paulo, n. 25/26, setembro 92/agosto, 1993.

⁴⁶ BRASIL. Decreto-Lei nº 1.915, de 27 de dezembro de 1939. Cria o Departamento de Imprensa e Propaganda e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 29/12/1939, p. 29362 (Publicação Original).

manifestações cívicas e festas populares, confecção de cartilhas educacionais e por estimular a produção de filmes educativos nacionais, tudo isso com intuito patriótico e educativo.

Em 1942, acontece a segunda reforma educacional do período getulista, que tinha como papel fundamental a articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”.⁴⁷

A Lei Orgânica do Ensino Secundário institui um primeiro ciclo de quatro anos de duração (ginásial) e um segundo ciclo de três anos (clássico ou científico). De acordo com Otaíza Romanelli (2001), as finalidades do ensino secundário ficaram assim definidas: 1) Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes; 2) Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística; 3) Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.⁴⁸

Esses objetivos estavam bem definidos nos programas das disciplinas, como verificamos no Decreto-lei nº 4.244, artigos 22 e 23 da disciplina de Moral e Cívica:

Art. 22. Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos.

Art. 23. Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundária formar às individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade.⁴⁹

O ensino de História também corroborava as finalidades apontadas acima, conforme o § 1º do artigo 24:

⁴⁷ MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Reforma Capanema. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

⁴⁸ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2001.

⁴⁹ BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 10/4/1942, p. 5798. (Publicação Original).

“Para a formação da consciência patriótica, serão com frequência utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de história geral e de geografia geral, ser postas em evidência as correlações de uma e outra, respectivamente, com a história do Brasil e a geografia do Brasil.”⁵⁰

Mesmo com todas essas reformas educacionais, o negro ainda era representado nos livros didáticos na qualidade de mercadoria e de mão de obra.⁵¹

Com o fim da era Vargas, de 1945 até 1964 existe um hiato na educação escolar, já que nesse período o objetivo era a formação técnica dos jovens para atuar no campo econômico, devido à implementação de diretrizes para o Plano Nacional de Desenvolvimento.⁵²

Apesar de, em 1961, ter sido promulgada pela Lei nº 4.024 a primeira legislação educacional brasileira, denominada Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ela já nasce ultrapassada, pois foi aprovada depois de treze anos do seu projeto inicial.⁵³

Assim, na disciplina escolar de História reivindicava-se um ensino que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual frente aos desafios econômicos impostos pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas. Os estudantes deveriam aliar conhecimentos da história política aos da história econômica como base para melhor compreensão do grau do desenvolvimento capitalista brasileiro.⁵⁴

Porém, é verificado nesse período que a educação escolar não possuía um objetivo ético e humanístico, já que ela teve que se adaptar a uma economia em rápida expansão, devido principalmente ao Plano de Metas do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960). Logo, houve o início do processo de tecnização da formação escolar, ocasionando nesse momento a semeadura de uma crise no campo de ensino da História.⁵⁵

No ano de 1964 há o início da crise do código disciplinar de história porque o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) veiculava e defendia a substituição do ensino de História e Geografia pelo de Estudos Sociais. É com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que a pesquisadora Schmidt (2012) define o marco temporal para a crise do código disciplinar da história no Brasil. A LDB é que define de forma compulsória o

⁵⁰ Ibidem, p.49.

⁵¹ Ibidem, p.38.

⁵² Ibidem, p.48.

⁵³ BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Coleção de Leis do Brasil**. Brasília, 20 de dezembro de 1961 - p. 51, v. 7. 1961.

⁵⁴ Ibidem p.38.

⁵⁵ Ibidem, p.48.

ensino de Estudos Sociais, tornando obrigatória da 1ª até a 8ª série (antigo 1º grau). O ensino de História ficou restrito ao 2º grau, de acordo com o Decreto nº 5.692

ART. 1º - O núcleo-comum a ser incluído obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus abrangerá as seguintes matérias: a) Comunicação e Expressão; b) Estudos Sociais; c) Ciências.

§ 1.º - Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas : a) em Comunicação e Expressão - A Língua Portuguesa ; b) nos Estudos Sociais - a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil ; c) nas Ciências - a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.⁵⁶

A disciplina de História foi diminuída infimamente ao estar inserida em Estudos Sociais, tendo que compartilhar o seu espaço com Geografia e Organização Social e Política do Brasil. O pano de fundo dessa medida era controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime.⁵⁷

Além desse viés sócio-político de controle da população, tinha o contexto econômico, o Brasil vivia o seu auge com o chamado “milagre econômico brasileiro”. Para isso, era preciso formar mão de obra rápida para atender aos interesses do mercado, que estava industrializando-se rapidamente. Logo, o 2º grau tem o objetivo claro de um ensino profissionalizante, como se observa no Decreto nº 5.692, na LDB/71:

ART. 5º - No escalonamento a que se refere o artigo anterior, conforme o plano do estabelecimento, as matérias do núcleo-comum serão desenvolvidas:

II - No ensino de 2º Grau, sob as formas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, tratadas predominante, como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos.⁵⁸

A disciplina de História não sumiu, como aconteceu na Instrução do 1º Grau, porém, ela é ensinada de forma superficial e com o objetivo de legitimar o regime militar em vigor naquele momento. Essa reforma no 2º grau torna compulsória a

⁵⁶ BRASIL. Decreto-Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Coleção de Leis do Brasil**, p. 59 Vol. 5, p. 59. 11 de ago. 1971.

⁵⁷ Ibidem, p.14.

⁵⁸ Ibidem, p.56.

profissionalização técnica em nível médio, praticamente eliminando dos currículos de 2º grau a parte de formação geral, especialmente da área de Ciências Humanas.⁵⁹

Agravando ainda mais a crise do código disciplinar da História, houve uma formação dos docentes de forma rasteira e de curta duração, que provocou uma desqualificação da licenciatura em História. O objetivo era formar o professor para ser técnico e com isso legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas.⁶⁰ Com esses programas curriculares, fica claro e evidente o papel da educação durante a ditadura militar, que era o de garantir a segurança nacional.

A História passou por momentos ruins, visto que foi controlada e submissa ao Estado ditatorial militar pelos programas curriculares para os ensinos de 1º e 2º graus e de uma (des)qualificação do profissional de História. O objetivo era controlar a possibilidade de contestação e de crítica no interior das instituições educacionais.

No processo de redemocratização que ocorreu a partir de 1984 houve uma reconstrução do código de disciplina de História com o fim dos cursos de Estudos Sociais, retomando, com isso, a autonomia da disciplina História no ensino básico. “A disciplina História deixava de ajustar-se aos interesses do Estado autoritário para ser prostrada ao serviço da sociedade democrática.”⁶¹

A Constituição de 1988, apelidada de “Constituição cidadã”, significou também um reflexo da necessidade e urgência em reconhecer formalmente as diferenças étnico-raciais, sociais, culturais e religiosas.⁶²

Diante desta percepção, nos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História do ensino fundamental, demonstra-se essa nova finalidade da educação, em que era preciso “conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país.”⁶³

De acordo com Andréa Carvalho, “o ensino de história não mais consistia em celebrar grandes feitos e personagens, mas sim, em discutir os problemas da realidade social vivida. Incorporaram-se sujeitos e ações marginalizadas pelas políticas educacionais oficiais”.⁶⁴ Então, à esteira desse novo contexto, o campo de saber “história”

⁵⁹ Ibidem, p.14.

⁶⁰ Ibidem, p.14.

⁶¹ Ibidem, p.38.

⁶² CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido De. **As Imagens dos Negros em Livros Didáticos de História**. Florianópolis, p. 21, 2006.

⁶³ Ibidem, p.44.

⁶⁴ Ibidem, p.38.

passaria a dar mais espaço para reflexão das abordagens sobre o povo no ensino de História.

Igualmente, vale também mencionar a promulgação da Lei de Diretrizes e Base (LDB) da educação brasileira, no ano de 1996,⁶⁵ que, além de organizar o sistema educacional conforme os ditames da nova constituição, concedeu à disciplina História mais importância e espaço nos currículos escolares. No ano seguinte, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), contendo indicadores do que se objetivava com o ensino da História, e nos anos 2003 e 2008 foi aprovado o ensino da História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena⁶⁶.

Diante do exposto, percebemos que a História como disciplina escolar estava pautada no contexto sociopolítico de determinado momento. Segundo Circe Maria Fernandes Bittencourt, a disciplina História existiria em função de seu papel formador da identidade nacional⁶⁷ e, em conformidade com ela, estava Selva Guimarães Fonseca, afirmando que a formação moral e a transmissão de valores estiveram presentes na história da educação brasileira.⁶⁸

1.2 O surgimento do livro didático

De acordo com os autores Pastro e Contiero, livro didático é o material que propõe uma ação educativa, cujo conteúdo é pensado e elaborado tendo em vista as concepções e os valores que o produtor, no caso o autor, e a escola consideram desejáveis para sua clientela⁶⁹.

O livro é um instrumento de divulgação de ideias, crenças, valores, cultura e conceitos. Em meio a esse caminho, ganhou os espaços escolares como instrumento de apoio na educação de crianças, jovens e adultos.

Os primeiros livros de leitura foram produzidos na Idade Antiga, período em que o ser humano já sentia a necessidade de deixar gravadas as suas histórias, conhecimentos e pensamentos. No Egito, as informações eram registradas nos papiros, o precursor do

⁶⁵ BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. **Diário Oficial de União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

⁶⁶ RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. A luta da memória contra o esquecimento: a reforma do Ensino Médio e os (des)caminhos do ensino de História no Brasil. **Revista Trilhas da História**. Três Lagoas, v. 7, n. 13, p.3-22, jul-dez 2017.

⁶⁷ Ibidem, p.7.

⁶⁸ Ibidem, p.14.

⁶⁹ PASTRO, Sonia Maria Gazola; CONTIERO, Diná Teresa. **Uma análise sobre o ensino de história e o livro didático**. Londrina, v. 02, p. 35-41, 1996.

papel. Os egípcios escreviam numa planta perene, que era leve, flexível e perdurava. Outra civilização da antiguidade que já fazia seus registros antes de surgir o papel era a Mesopotâmia, que tinha a escrita cuneiforme produzida com o auxílio de objetos em formato de cunha e iam grafando sobre uma placa de argila para, logo após ser levada a um forno para ficar registrada por mais tempo.

A inovação seguinte foi o pergaminho, que em pouco tempo substituiu o papiro. O pergaminho era feito com peles de animais (ovelha, cordeiro, carneiro, cabra) e nele era possível escrever com maior facilidade. O Codex, por sua vez, era o mais parecido com o modelo do nosso livro atual, ele era formado por folhas escritas em ambos os lados, dobradas e amarradas ao longo da dobra, tudo isso protegido por uma capa. Podia ser formado por folhas de papiro ou de pele de animais costuradas. Segundo Mello Júnior:

(...) o livro como nós conhecemos hoje, surgiu no Ocidente por volta do Século II D.C., fruto de uma revolução que representou a substituição do Vólumen pelo Códex'. O novo formato permitia 'a utilização dos dois lados do suporte, a reunião de um número maior de textos em um único volume, absorvendo o conteúdo de diversos ro-los, a indexação permitida pela paginação, a facilidade de leitura'.⁷⁰

O alemão Johanes Gutemberg, no século XV, inventou a prensa e os tipos móveis, e essa sua descoberta iria revolucionar a história da produção de livros, pois agora eles seriam impressos e não mais copiados à mão. Essa evolução fez com que os livros não fossem somente usados pela nobreza e pelo clero, pois houve uma difusão para as classes sociais mais baixas.

No Brasil, o primeiro registro que temos do uso de um livro didático de História na sala de aula, segundo Fonseca⁷¹, data da criação do Colégio Pedro II, no ensino secundário. O próprio professor da cátedra de História, Joaquim Manuel Macedo, escreveu o livro didático “Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II”, que seria usado pelos seus alunos e por diversas escolas do Brasil. O professor era também membro do IHGB e sentiu a necessidade de criar, em 1861, um material didático e metodológico para as aulas de História.

Professando desde alguns anos a História do Brasil no Imperial Colégio de Pedro II, reconhecemos no fim de breve experiência que se fazia sentir a falta de um compêndio dessa matéria que fosse escrito e metodizado de harmonia com o sistema de estudos adotado naquele

⁷⁰ MELLO JÚNIOR, José de. A Evolução do Livro e da Leitura. **Revista Editor**. Ano 2, n. 8, 2000. Disponível em: <https://nuhtaradahab.wordpress.com/2009/12/09/jose-de-mello-jr-a-evolucao-do-livro-e-da-leitura/>. Acesso em: 11 abr. 2019.

⁷¹Ibidem, p.22.

importante estabelecimento, e também compreendemos que a nós como professor da cadeira respectiva, cumpria mais que a outro procurar satisfazer a tal necessidade.⁷²

Desse modo, podemos perceber um semelhante raciocínio pelo historiador alemão Rösen⁷³, que definiu que “o livro didático é o guia mais importante da aula de história”. Ainda nas reflexões desse autor, um bom livro didático de História deve possuir, essencialmente, algumas características, como um formato claro, uma estrutura didática compreensível e uma relação com a prática de aula.

Logo, por ser o principal portador de conhecimentos históricos, o livro didático torna-se um dos recursos mais usados em sala de aula e um instrumento pedagógico bastante difundido. Devido a isso, facilita a ação da classe dominante de registrar como quer e como lhe convém a imagem do negro na sociedade brasileira.⁷⁴

Assim, desde que surgiram os primeiros livros didáticos de História, ainda no século XIX até praticamente metade do século XX, os bancos escolares eram ocupados por uma elite branca, fruto dos filhos de grandes proprietários de terra. Quem escrevia esses livros era, na sua grande maioria, uma elite intelectual e letrada branca, colocando nos textos e imagens dos materiais escolares todo o seu arcabouço de preconceito e estereótipos.

Para corroborar esse fato, a pesquisa de mestrado de Andréa Aparecida de Moraes Cândido Carvalho (2006) identificou vários estereótipos em relação ao negro nos textos e nas imagens de 82 livros didáticos do ensino fundamental. Nas ilustrações e no teor dos textos, apareceu uma gama significativa de estereótipos, entre eles:

a) negros rejeitados explicitamente: apareciam como criança negra barrada”, “castigada”, “faminta”, “isolada”, “em último lugar”; b) exercendo atividades subalternas: doméstica, trabalhador braçal, escravo; c) considerado minoria; d) incapaz: burro, ingênuo, desatento, desastrado, inibido; e) sem identidade: sem nome, sem origem; e) pobre: maltrapilho, favelado, esmoler; f) estigmatizado em papéis sociais específicos: cantor, jogador de futebol; g) desumanização do negro: associado o objeto, a formiga, a burro a macaco”⁷⁵

⁷² MATTOS, Selma Rinaldi. O Brasil em lições de História. In: *Ibidem* 22.

⁷³ RÜSEN, Jorn. **O Ensino de História**. - Org: Maria Auxiliadora Schmidt; BARCA, Isbel; MARTINS, Estevão de Rezende – Curitiba: UFPR, p. 112, 2011.

⁷⁴ SEVERO, Lara De Freitas. **O negro nos livros didáticos**. Um enfoque nos papéis sociais. Salvador: UFBA, 2009.

⁷⁵ CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido De. As Imagens dos Negros em Livros Didáticos de História. 2006. 139 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Nesse cenário, observa-se que o livro didático contribui para propiciar a anulação e a exclusão social de uma parcela significativa da nossa população.

Durante a República Velha houve um aumento na produção de livros didáticos de História para os ensinos primário e secundário. Autores como Jonathas Serrano e Rocha Pombo são os que mais se destacaram na produção do instrumento mais importante da aula de História. O livro didático de História tinha como objetivo a formação de um cidadão adaptado à ordem social e política vigente.⁷⁶

Embora tenha sido criado o primeiro órgão oficial para tratar do livro didático no Brasil, o Instituto Nacional do Livro (INL), somente no governo de Getúlio Vargas esse órgão saiu do papel, com a promulgação do Decreto 93, de 21 de dezembro de 1937.⁷⁷ Entre os objetivos principais do Decreto destacava-se a legitimação do livro didático nacional e o auxílio na sua produção. Além disso, o Decreto intencionava estimular a organização e auxiliar na manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional e na elaboração de uma enciclopédia.

Outro marco da legislação brasileira sobre o livro didático foi o Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938, que estabeleceu condições de produção, importação e utilização do livro didático:

CAPÍTULO I. Art. 1º É livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos. Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe. § 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. § 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula.⁷⁸

São esses fatos e datas acima que marcaram o início oficial da trajetória do livro didático no Brasil. Há 90 anos que esse importante material escolar faz parte da cultura e memória visual de muitas gerações. Ao longo de tantas transformações na sociedade, ele ainda possui uma função relevante para os jovens, na missão de atuar como mediador na construção do conhecimento.

Nesse mesmo decreto descrito acima, o ministro Gustavo Capanema afirma que o livro didático é indispensável ao estudo do jovem, o que nos remete a Choppin (2004),

⁷⁶ Ibidem, p.22.

⁷⁷ BRASIL. Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. **Diário Oficial de União**, Rio de Janeiro, 21 dez, 1937.

⁷⁸ BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Coleção de Leis do Brasil** – v. 4, 1938, p. 350.

que mostra que os livros didáticos exercem quatro funções essenciais que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização.

1. Função referencial, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. [...]

2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.

3. Função ideológica e cultural: [...] 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. 4. Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno.⁷⁹

O livro didático de História, objeto desta dissertação, ao longo da nossa história tem passado por todas essas funções, são elas: a função de propor ao estudante uma aprendizagem efetiva por meio de seus exercícios e atividades; a função ideológica, já que ela é usada pelo Estado e pelas editoras para inserirem nas entrelinhas do conteúdo os valores da classe dirigente do país e, por último, a função de servir como um documento, já que, cada vez mais, esse material escolar traz no seu corpo imagens, dicas de filmes, de leituras complementares, box informativos etc.

Dessa forma, o material didático é uma das fontes de conhecimento histórico que fazem parte da cultura escolar, sendo utilizado por docentes e discentes. Com isso, iremos realizar uma discussão teórica sobre a importância do livro didático, ancorados nos estudos de Bittencourt (2008), Choppin (2002 e 2004), Rüsen (2011), Fonseca (2006), Silva (2011), Munanga (2015).

⁷⁹ Ibidem, p.12

1.3 A importância do livro didático no ensino de História

O ensino de História, desde o período imperial até os dias atuais, foi um importante elemento de formação moral, cívica, cidadã e também ferramenta utilizada pelo Estado para controlar crianças, jovens e professores. Esses foram os vários objetivos que a historiografia e sua produção alcançavam nos bancos da escola por meio dos programas oficiais e dos livros didáticos elaborados.

Na atualidade, um dos objetivos centrais do ensino de História relaciona-se com o seu apoio na constituição de identidades. A contribuição da História na formação da cidadania, associada mais explicitamente à do cidadão-político.⁸⁰ A partir dessa percepção é que se justifica a importância do livro didático na cultura escolar.

Os livros didáticos são mediadores do processo de aquisição do conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica.⁸¹

Tomando algumas ideias trabalhadas pelo historiador alemão Jorn Rüsen “o livro didático deve oferecer a possibilidade de verificar as interpretações dadas e elaborar interpretações próprias”.⁸² Conseqüentemente, o livro didático, ao trazer em seu texto palavras sem preconceitos, sem discriminação racial e estereótipos, a exemplo da cultura afro-descendente, faz com que o estudante negro tenha orgulho de sua etnia.

O estudo do livro didático é recente no campo educacional, porém, possui uma grande complexidade ao ser utilizado como fonte histórica. Para Choppin (2002), o livro didático é complexo devido ao fato de ter que assumir múltiplas funções, as quais, nós, como pesquisadores, selecionamos as que mais se identificam com os nossos objetivos.⁸³

A historiadora Circe Bittencourt (2008) explicita em seu livro “Ensino de História: fundamentos e métodos” que os materiais didáticos são instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem.

Sobre isso, Bittencourt define de forma objetiva e simples o que é o livro didático:

Uma concepção mais ampla e atual parte do princípio de que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do

⁸⁰ Ibidem, p.12.

⁸¹ Ibidem, p.7.

⁸² Ibidem, p.75.

⁸³ Ibidem, p.8.

domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina.⁸⁴

Fonseca (2006), por sua vez, em suas pesquisas, defende que “o livro didático é uma das fontes de conhecimento histórico e, como toda e qualquer fonte, possui uma historicidade que nos leva a inúmeros questionamentos”.⁸⁵ Semelhante raciocínio desenvolveu Jorn Rüsen ao afirmar que o “livro de História é o guia mais importante da aula de História”.⁸⁶

Rozana Teixeira também raciocinou na mesma linha:

A função específica do livro didático é auxiliar o professor na tarefa de mediar o saber historicamente acumulado pela sociedade, ajudando a democratizar e socializar o conhecimento elaborado, bem como abrir a possibilidade de crítica dessa herança e criação de novos saberes por parte dos educandos.⁸⁷

Logo, faz-se necessário que o docente tenha uma formação específica sobre a História da África, “com o objetivo de fundamentá-lo para uma prática pedagógica, com as condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos, especificamente nos textos e ilustrações”.⁸⁸

Conhecer o material didático utilizado em sala de aula torna-se fundamental no processo de formação do aluno, oportunizando, desse modo, um debate entre os diferentes sujeitos do cotidiano escolar: professor, aluno e livro didático. “O livro didático tem sido o principal responsável pela concretização dos conteúdos históricos escolares”.⁸⁹

⁸⁴ Ibidem, p.13.

⁸⁵ Ibidem, p.22.

⁸⁶ Ibidem, p.75.

⁸⁷ TEIXEIRA, Rozana. **A representação social do negro no livro didático de história e língua portuguesa**. IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, Out. 2009.

⁸⁸ SILVA, Ana Célia da. Op. cit. p. 22.

⁸⁹ Ibidem, p.7.

CAPÍTULO 2: ABORDAGEM DOS AFRO-BRASILEIROS NO LIVRO DIDÁTICO

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua
pele,
por sua origem ou ainda por sua religião.
Para odiar, as pessoas precisam aprender,
e se podem aprender a odiar,
podem ser ensinadas a amar”
(Nelson Mandela)

Quando analisamos a situação do negro no processo educacional brasileiro, ao longo da história até os dias atuais, encontramos dois eixos sobre os quais ela foi estruturada: exclusão e abandono. Estes têm origem longínqua em nossa história.⁹⁰

Durante o primeiro Império brasileiro não houve nenhuma legislação educacional que tratasse especificamente da inclusão do negro no ambiente escolar, mas a Constituição de 1824 já criava a “instrução primária e gratuita a todos os cidadãos”⁹¹, que tinha como missão homogeneizar, civilizar, unificar, adaptar as características morais e culturais da população aos padrões desejados”. As escolas, a partir de então, passaram a adotar um modelo eurocêntrico de ensino que atendia a uma restrita parcela da população, já que estava centralizada em algumas localidades.

Mesmo com todas essas questões, “era ela que garantia o acesso de muitos negros libertos à escola, sem promover, todavia, ações visando à criação de condições materiais objetivas de permanência dessa população na instituição”.⁹² Logo, ao analisarmos esse trecho da legislação, verificamos que havia uma tímida ação por parte do Estado para o povo negro participar dos bancos escolares, porém, no momento em que ainda havia escravidão no Brasil, o número de negros livres que frequentavam as escolas primárias era muito baixo.

Destarte, ficava evidenciada a contradição da lei que propugnava a educação primária para todos, mas, na prática, não se concretizava. As razões para esse fato eram a pobreza dos negros livres e a discriminação racial e social. Apesar de o Império já garantir o acesso gratuito à escola, muitas famílias negras não tinham condições de manter

⁹⁰ Ibidem, p.24.

⁹¹ BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. **Carta de Lei** de 25 de Março de 1824.

⁹² ALMEIDA, Marco Antonio Bettine; SANCHEZ, Livia de. **Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil**. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo-SP, Brasil Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 236, 2016.

seus filhos no caminho das luzes do conhecimento, pela falta de recursos financeiros para comprar roupa, comida e material escolar. Vale ressaltar que muitas dessas crianças tinham de trabalhar para ajudar na renda familiar.

Com o Ato Adicional de 1834, criado no Período Regencial, cada província brasileira ficou com a missão de legislar sobre a instrução pública, gerando uma descentralização educacional.⁹³ Nesse cenário, observa-se em algumas províncias, como a do Rio de Janeiro, que “proibia a frequência à escola daqueles que sofressem de moléstias contagiosas, dos escravos e dos pretos africanos, ainda que livres e libertos”.⁹⁴ Além da capital do Império brasileiro, diferentes províncias promulgaram suas respectivas leis: Minas Gerais (1835), Goiás (1835), Rio Grande Norte (1836), Mato Grosso (1837), Paraíba (1837), Rio Grande do Sul (1837), Pernambuco (1837), Maranhão (1854) Paraná (1857), Santa Catarina (1859). Vale salientar que, em todas elas, a população escravizada era proibida de cursar o ensino escolar primário.⁹⁵

A presença do Estado na educação, no período imperial, era quase imperceptível, pois estávamos diante de uma sociedade escravista, autoritária e formada para atender a uma minoria encarregada de controlar as novas gerações.

Os pesquisadores Marco Antonio Bettine de Almeida e Livia Sanchez fizeram um estudo demonstrando que havia nesse período “escolas que atendiam escravos e da contratação de mestres para a instrução no ambiente das fazendas, em que recebiam uma formação voltada para o desenvolvimento de trabalhos”.⁹⁶

No período do Segundo Reinado, a situação não se modificou muito, os escravos estavam proibidos de frequentar os bancos escolares. Esse fato é atestado no ano de 1854 pelo Decreto nº 1.331, de autoria do Ministro do Império Couto Ferraz, que aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. No artigo 69, que trata da matrícula no ensino primário, fica claro que “não poderão frequentar as escolas: 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas; 2º Os que não tiverem sido vacinados; 3º *Os escravos* [grifo nosso]”.⁹⁷ O artigo 85, que aborda a matrícula do ensino secundário, reitera o artigo 69. É válido frisar que os regulamentos

⁹⁵ Ibidem, p.94

⁹⁶ Ibidem, p.33.

⁹⁵ BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 3, jul/set. 2016, p. 595-598.

⁹⁶ BRASIL. Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879 - **Coleção de Leis do Império do Brasil** - 1879, Página 196 Vol. 1 pt. II.

⁹⁷ Ibidem, p.94.

realizados no Rio de Janeiro serviam de modelo para todas as outras províncias do Império.

No Ano de 1878, um decreto do Ministro Leôncio de Carvalho permitiu a matrícula de negros libertos, maiores de catorze anos, nas escolas noturnas da província, como verificamos: “Art. 5º - Nos cursos nocturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos [...]”.⁹⁸ Um ano depois foi assinado pelo mesmo ministro o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que determinava a obrigatoriedade do ensino, não mencionando escravos, libertos ou ingênuos. Com isso, verifica-se que havia a permissão para a matrícula de negros alforriados nos bancos escolares.⁹⁹

De forma paulatina, as aulas noturnas vão sendo criadas nas províncias. Nos seus regulamentos não havia menção à proibição de negros escravos frequentarem os espaços do saber. Logo, no Rio Grande do Norte (1872), Mato Grosso (1873), Santa Catarina (1874), São Paulo (1874), Rio Grande do Sul (1876) e Maranhão (1877) os escravos poderiam frequentar as escolas públicas no turno noturno, porém, tinha de haver consentimento dos seus senhores.¹⁰⁰

Além disso, em algumas províncias foram dissolvidas as leis que proibiam os escravos de frequentarem as escolas primárias.¹⁰¹ É importante contextualizar que, nesse período, a Lei do Ventre Livre (1871) já tinha sido aprovada e nascia um movimento negro para a abolição da escravidão. Inclusive, esse movimento abolicionista arrecadava dinheiro para a compra da carta de alforria de escravos e subsidiava a educação de negros em instituições particulares.

Concomitantemente, outras ações eram realizadas para inserirem os negros em contato com o conhecimento escolar como estímulo: “a criação de associações de caráter filantrópico ou industrial, como colônias orfanológicas e asilos agrícolas, por meio do repasse de verbas e de terras para algumas delas”.¹⁰² Essas medidas são consideradas um marco, já que, além do Estado legislar sobre a entrada do negro livre ou cativo na escola, a sociedade já dava seus primeiros passos preocupados com a exclusão dos negros escravos na instrução primária brasileira. Além do mais, em 1878, com o decreto “alguns

⁹⁸ Ibidem, p.97.

⁹⁹ Ibidem, p.98.

¹⁰⁰ Ibidem, p.94.

¹⁰¹ Ibidem, p.94.

¹⁰² Ibidem, p.94.

escravizados passaram a frequentar escolas profissionais e, a partir daí, tornaram-se aptos para promover o letramento de outros negros em espaços informais”.¹⁰³

Assim sendo, verificamos que no final do Império, o quadro geral sobre a inserção no negro escravo ou livre era pouco favorável, mesmo com a criação das escolas noturnas e outras iniciativas por parte da sociedade. Vale destacar que essas foram ações criadas com a finalidade de permitir o acesso do negro aos bancos escolares antes que a escravidão fosse legalmente extinta.

Essas medidas acima serviam como “estratégias de ‘salvação’ e ‘regeneração’ da massa de ‘ignorantes’ que compunha a população da corte e da província, além de seu controle para proteção da ‘boa sociedade’”.¹⁰⁴ Mesmo com essas tímidas ações de inserirem os negros na educação escolar, não podemos afirmar que todos os negros começaram a frequentar as aulas noturnas ou aulas em associações. Conclui-se também que, durante o Império, não havia homogeneidade entre as províncias até o final do período escravista, no que se refere à educação de negros.

Com o início do período republicano, a instrução assumiu o posto de um dos pilares para o progresso e a cidadania, parte de um projeto civilizatório. A partir desse princípio, numerosos decretos foram elaborados abordando a questão do negro nos bancos escolares. Adiante, apresentaremos algumas reflexões sobre o tema.

Começamos pelo ano de 1911, quando o então ministro da Justiça do governo Hermes da Fonseca, em 5 de abril, instituiu o Decreto nº 8.659 e apresentou a Lei Rivadávia Corrêa ou Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental. Nela, estava estabelecido que haveria realização de exames admissionais e a cobrança de taxas nas escolas, como se verifica no “Art. 136. Além das taxas de exame de admissão, os alunos pagarão taxas de matrícula, de curso, de exame, de bibliotheca e de certificado”.¹⁰⁵

A escola era, então, com poucas exceções, um privilégio das elites, impossibilitando o ingresso de grande parcela da população nas instituições oficiais de ensino. Assim, também foram as reformas posteriores à de Rivadávia Corrêa, como a Reforma Carlos Maximiliano (1915); a Reforma Sampaio Dória, em São Paulo (1920); a

¹⁰³ Ibidem, p.94.

¹⁰⁴ COSTA, Ana Luiza de J. O educar-se das classes populares oitocentistas no Rio de Janeiro: entre a escolarização e a experiência. São Paulo, 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2012. p. 19. Apud BARROS, Surya Pombo de. **Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 3, jul/set., 2016, p. 600.

¹⁰⁵ BRASIL. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Approva a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. **Coleção de Leis do Brasil**, p. 492, v. 1, 5 de abr. 1911.

Reforma Lourenço Filho, no Ceará (1922); a Reforma Rocha Vaz (1925); a Reforma do Distrito Federal (1928) e a Reforma Carneiro Leão, em Pernambuco (1928-1930), que silenciava as ações educacionais para inserir o negro nas salas de aula e, com isso, tirar essa grande parcela da população brasileira da ignorância intelectual.¹⁰⁶

Em síntese, essas reformas citadas aprofundaram o caráter excludente da educação para o negro. Além disso, o Estado continuou a omitir-se no que tange ao ensino, e o aluno que quisesse ir para o ensino secundário teria que pagar, gerando uma manutenção dos índices de analfabetismo e, por fim, precarização da educação.

Consoante os apontamentos acima, Hebe Mattos, em suas pesquisas, verifica que o lugar do negro pós-abolição foi o manter-se nas fazendas em que trabalhavam, com o objetivo de ter, pelo menos, um local para ficar e ter alimentação, mesmo se sujeitando a trabalhar ainda nos moldes escravistas, já que, praticamente inexistia leis trabalhistas para o campo. Aliado a essa necessidade de trabalho dos negros libertos, havia o interesse dos seus ex-senhores em manter o negro alforriado onde sempre ele esteve, já que necessitavam de mão de obra para suas lavouras.¹⁰⁷

Portanto, era remota a inclusão dos negros nos bancos escolares no momento pós-abolição. Sobretudo os africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler e escrever, de cursar escolas quando estas existiam, embora a alguns fosse concedido, a alto preço, esse privilégio, caso fossem escravos em fazendas de padres jesuítas.

Foi a partir dessa exclusão que foram surgindo os movimentos negros por todo o Brasil, exigindo do Estado a inserção deles no espaço escolar para assegurar-lhes o direito à educação. Mas esses movimentos não ficaram estáticos esperando decisões do Estado, eles desenvolviam ações culturais e procuravam preencher as lacunas educacionais deixadas pelo Poder Público, criando suas próprias escolas focadas no ensino básico, essencialmente na alfabetização.¹⁰⁸

Nesse cenário, verificamos nas pesquisas que, durante a Era Vargas, o “poder público assumiu a tarefa de organizar integralmente as escolas, tendo como objetivo a

¹⁰⁶ Ibidem, p.94.

¹⁰⁷ MATTOS, Hebe Maria; RIOS, Ana Maria. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas. **Topoi**, v. 5, n. 8, jan/jun. 2004, pp. 170-198. p. 179

¹⁰⁸ SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Cultura e educação a serviço da transformação social**. In: MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). Educação no Brasil: história, cultura e política. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2005. Apud ALMEIDA, Marco Antonio Bettine. SANCHEZ, Livia de. **Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil**. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo-SP, Brasil Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, 2016, p. 238.

difusão do ensino para toda a população”.¹⁰⁹ Todavia, a constituição de 1934 não possuía nenhum conteúdo relacionado com a escolarização do negro e, devido a esse vazio, a Frente Negra Brasileira passou a promover, por meio de suas ações, uma escolarização e uma política educacional para a formação moral e cultural dos negros. Em que pese a importância dessas ações, elas eram limitadas e restritas a algumas áreas do Brasil. Porém, o movimento negro estava procurando suprir o Estado na deficiência da promoção da educação escolar da população.¹¹⁰

Quando o Estado Novo (1937-1945) é instaurado, com a ditadura civil de Vargas, são extintos todos os partidos políticos no Brasil, e o Movimento Negro, que possuía cunho político, teve as suas ações restritas e inibidas pela censura imposta pelo governo de Getúlio Vargas. Com isso, além do governo getulista não promover nenhuma política educacional em favor do negro, as instituições civis responsáveis foram neutralizadas.¹¹¹

Quando foi elaborada a Constituição de 1946 durante o Estado Novo getulista, os movimentos negros tentaram inserir leis de inclusão do negro na sociedade brasileira, surgindo o Manifesto de Defesa da Democracia, um texto que continha as reivindicações dos movimentos negros. Porém, foi negligenciado pelo Estado com a justificativa de que feriam o sentido mais amplo da democracia ao reivindicar direitos especificamente voltados à população negra.¹¹²

No ano de 1950, o Movimento Negro, liderado pelo Teatro Experimental Negro, organizou o 1º Congresso do Negro Brasileiro, na cidade do Rio de Janeiro, exigindo a inclusão da história da África e dos africanos, da luta dos negros no Brasil e da sua participação na formação da sociedade e da cultura brasileiras nos programas escolares.

Em 1961 foi elaborada a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), um marco no sistema de ensino do Brasil, já que a educação brasileira era tratada somente com alguns poucos parágrafos nas Constituições Federais. Organizada em 120 artigos, foi a primeira legislação criada somente para regularizar o sistema de ensino do país, com o objetivo de humanizar mais a educação.

E confirmando esse princípio da carta magna educacional brasileira, o texto se referiu ao preconceito racial no 1º Art. § g “condenando qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos

¹⁰⁹ SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados. p. 18, 2004.

¹¹⁰ Ibidem, p.94.

¹¹¹ Ibidem, p.238.

¹¹² Ibidem, p.241.

de classe ou de raça”¹¹³. Percebe-se, então, um pequeno avanço na legislação educacional.¹¹⁴

Nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que a seguiram, nos anos de 1968 e 1971, essa redação foi mantida e não surgiram outras referências à questão racial.¹¹⁵

Durante a ditadura militar, o Movimento Negro foi enfraquecido devido às perseguições e coerções do regime, que consideravam movimentos populares subversivos. Com isso, houve um hiato da luta educacional do povo negro, contudo, no final da década de 1970, aproveitando as lutas populares pelo fim da ditadura, os movimentos negros que estavam fragmentados se uniram formando a instituição social denominada Movimento Negro Unificado. Mais adiante abordaremos com mais detalhe suas funcionalidades.

No ano de 1996, quando foi aprovada a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, não havia nenhuma lei que tratasse de forma especial a história do negro e de seus aspectos culturais na sociedade brasileira.

A partir da reflexão acima, verifica-se a grande omissão de políticas públicas educacionais para a inserção do negro no sistema educativo brasileiro, mas, no final do século XIX e início do século XX, o Movimento Negro forte e articulado fez com que o Estado realizasse políticas públicas para valorizar a história do negro no Brasil e também da cultura afro-brasileira. Para isso, faremos uma análise das regulamentações que surgiram durante a Nova República, para a inclusão da história do negro nos programas curriculares de História.

2.1 O afro-brasileiro nos livros didáticos: análise da legislação educacional

Conforme defendem as pesquisas de Maria da Penha da Silva, é no último quartel do século XX, com o surgimento dos Movimentos Negros Unificados e a promulgação da 7ª Constituição Brasileira, que o Brasil começou a valorizar e incentivar o estudo dos diversos aspectos da população negra no espaço da educação brasileira. Em especial, nos seguintes artigos:¹¹⁶

¹¹³ Ibidem, p.53.

¹¹⁴ A partir deste artigo da LDB, faço o seguinte questionamento: será que na prática houve este avanço? Se considerarmos o ainda vigente tratamento desigual conferido ao povo negro no campo educacional, julgamos que a resposta seja negativa.

¹¹⁵ Ibidem, p.94.

¹¹⁶ SILVA, Maria da Penha da. A temática indígena no currículo escolar à luz da lei 11.645/2008. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 17, n. 2, p. 40, 2010.

Art. 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.¹¹⁷

Esses dois artigos foram importantes para o reconhecimento da diversidade étnica, mas não foram suficientes a um curto e médio prazo para mudar toda a concepção racista e preconceituosa no campo educacional. Essa situação se dá pelo fato de que, quem escreveu sobre a história do negro nos livros didáticos foi o branco.¹¹⁸

Diante disso, no ano de 2003 foi promulgada a Lei nº 10.639, atualmente um verdadeiro marco no que tange à história afro-brasileira. Essa lei tornou obrigatório o ensino sobre “História e Cultura Afro-Brasileiras no Ensino Fundamental e Médio nos estabelecimentos de ensino públicos e privados no país, especificando que conteúdos referentes a essa temática devem ser ministrados em todo currículo escolar.”¹¹⁹ Instituiu-se ainda, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”, essa data é alusiva ao dia da morte de Zumbi dos Palmares, líder do maior centro de resistência a escravidão do mundo, Quilombo dos Palmares, localizado na Serra da Barriga, no atual estado de Alagoas.

A partir desse importante momento histórico, os manuais didáticos tiveram de adaptar-se e inserir conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira. Os cursos de formação de professores inseriram uma disciplina somente para estudar a história da África e os alunos da educação básica entraram em contato, a partir de então, com uma história mais rica e valorizada dos povos do continente africano. Nesse sentido, o documento que descreve as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais defende:

Acompanharam, ao longo dos tempos, a luta dos movimentos sociais na denúncia dessa lacuna junto ao poder público nacional, regional e

¹¹⁷ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

¹¹⁸ É importante destacar também que esta mesma Constituição garante no inciso XLII do artigo 5º da Constituição Federal que o racismo é crime inafiançável e imprescritível. Ver: BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

¹¹⁹ *Ibidem*, p.1.

local, e as várias estratégias alternativas e paralelas construídas por esse movimento social, as quais foram acolhidas por alguns docentes, profissionais da educação infantil, gestores, formuladores de políticas educacionais, familiares e redes de ensino.¹²⁰

É importante destacar que os movimentos sociais, desde o século XIX, são de extrema relevância para chegarmos na Lei 10.639/03. Foi esse movimento que pressionou o Estado brasileiro a promulgar uma lei e fazer com que houvesse também o protagonismo do negro na história da formação da sociedade brasileira.

Em sua pauta de reivindicações políticas, esse movimento social sempre incluiu a urgência de uma escola democrática que reconheça, valorize e trate de forma ética e profissional a diversidade étnico-racial. Uma escola que não reproduza em seu interior práticas de discriminação e preconceito racial, mas que, antes, eduque para e na diversidade. Uma escola que se realize, de fato, como direito social para todos, sem negar as diferenças.¹²¹

Isso, porque o Movimento Negro, sempre atuante na defesa da igualdade racial no Brasil, tem como fundamento uma educação escolar sem racismo e preconceito, e o livro didático é um instrumento pedagógico muito importante na aula, quando visa desconstruir preconceitos e ideias antiquadas.

Todos esses avanços no tocante ao campo educacional, sem dúvidas, são tributários das lutas históricas encampadas pelo Movimento Negro que, como pano de fundo, aspira a “reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação”.¹²²

Outrossim, a Lei 10.639/2003¹²³ ajuda a superar essa dupla discriminação – raça e vagabundagem –, lugar em que o negro se viu sistematicamente colocado à margem das esferas mais significativas da sociedade.

¹²⁰ BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, p. 11, 2006.

¹²¹ Ibidem, p.1.

¹²² Ibidem, p.122.

¹²³ É bem verdade que na Lei 10.639/2003 não foi contemplado o estudo dos povos indígenas no Brasil, então, para reparar esse esquecimento o próprio presidente Lula, em 2008, altera mais uma vez a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) e sanciona a Lei 11.645, que acrescentou os estudos da História e cultura dos povos indígenas: “Artigo 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.” BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a 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.

É nesse sentido que sustentamos que não analisar as imagens dos livros didáticos e o que está contido no texto é negligenciar o envolvimento das ciências humanas com aquilo que mais as circundam: as experiências sociais dos indivíduos no tempo e no espaço.

Nos livros didáticos, a presença rarefeita dos negros é uma espécie de apagamento intencional da sua imagem na sociedade brasileira. Em consequência dessa invisibilidade ou presença aquém do necessário, os estudantes negros tendem a aumentar a baixa autoestima e, conseqüentemente, a aprofundar a exclusão social. Diante disso, entendemos que é preciso tornar o negro mais visível nos livros didáticos e melhor compreender de que forma sua invisibilidade ou negligência foi produzida.

Além da Lei 10.639/2003, não podemos deixar de mencionar que nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já existia “uma proposta inicial de trabalho com a temática Pluralidade Cultural que deveria abordar temas transversais contemplando os estudos das diversidades culturais existentes nas diferentes regiões do País”.¹²⁴

Os PCNs de História foram criados em 1998. Embora não tenham a força de uma lei, serviram como um texto curricular norteador para os conteúdos abordados pelos manuais escolares e ministrados em sala de aula pelo professor. Os PCNs foram elaborados com o objetivo de “ampliar e aprofundar um debate educacional”, eles são organizados de acordo com os eixos temáticos com diversas diretrizes para o ensino de História dos povos africanos e da Cultura afro-brasileira como este abaixo:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.¹²⁵

Visto que os jovens negros do Brasil não têm acesso a sua própria história nos livros didáticos, não há como construírem um sentimento de pertencimento ao país, muito menos uma identidade nacional. No próprio PCN é descrita, nos objetivos, a posição contrária a qualquer forma de discriminação no Brasil, inclusive a racial. Esse documento e a Constituição de 1988 consideram a discriminação racial uma transgressão de lei e punem severamente com prisão quem pratica esse ato.

¹²⁴ Ibidem, p.44.

¹²⁵ Ibidem, p.44.

Até a criação da Lei 10.639/03 não era vista a história do negro nos livros didáticos e, quando sim, eram tratados como escravos nos primeiros capítulos da História do Brasil, e depois desapareciam da história brasileira. Era uma história baseada no eurocentrismo e, mesmo com o PCN de 1998 indicando que se deveria trabalhar na sala de aula o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, resultados mais efetivos só foram alcançados com a criação de uma lei específica, que determinava a obrigatória abordagem da história e cultura afro-brasileira na educação básica.

Todas essas leis e resoluções aprovadas nas últimas décadas visam contribuir para o reconhecimento da diversidade étnica e cultural que existe no Brasil. Possuem também o intuito de promover a valorização dos povos negros. Nesse cenário:

Essas mudanças podem concorrer, em grande parte, para a construção da autoestima e autoconceito da criança negra, para aceitação e integração com as crianças pertencentes à sua raça/etnia, uma vez que a internalização de uma representação inferiorizada pode produzir a autorejeição e a rejeição ao seu outro assemelhado, bem como para o reconhecimento e respeito do negro por parte dos indivíduos de outras raças/etnias.¹²⁶

Um último ponto a ser ressaltado é a consideração desse conjunto de leis e iniciativas acima arrolado como fator para diminuição do racismo e discriminação na sociedade. Em palavras de Munanga:

No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados.¹²⁷

O que, na verdade, a Lei 10.639/03 institui não é somente conteúdo de História da África e da Cultura afro-brasileira, mas, na sua essência, essa lei veio para, justamente, valorizar a diversidade da sociedade brasileira, contribuindo para uma educação mais justa e cidadã, que respeite as particularidades da cultura negra e, por último e não menos importante, promover a igualdade.

O preconceito racial pode ocasionar um dos maiores problemas que existem dentro do espaço escolar: o *bullying*. Nos últimos anos, cada vez mais vem se registrando casos de violência física, psicológica e simbólica contra os aspectos físicos de estudantes

¹²⁶ SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, p. 13, 2011.

¹²⁷ MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), p. 17, 2015.

negros. Nessa perspectiva, a violência escolar pode ser ao mesmo tempo simbólica e psicológica, quando um estudante insulta o outro devido à sua característica física, por exemplo.

O ser humano não nasce racista, ele se torna racista devido a um histórico processo de negação da identidade e de “coisificação” dos povos africanos. Porém, essa discriminação racial não pode ser banalizada ou naturalizada.

Consoante os apontamentos acima, verificamos que a Lei 10.639/03 não é uma obra do acaso e sim, de um longo processo de luta liderado pelo Movimento Negro, de lutas por direitos e reconhecimento da população afrodescendente. Muitos jovens são alvo de discriminação e racismo por parte dos colegas e até mesmo dos profissionais da educação e seus familiares.

Diante do exposto, fica claro que o livro didático detém um papel de extrema importância no processo educativo. É um instrumento pedagógico que pode mobilizar toda a sociedade para a diminuição do racismo praticado durante os cinco séculos da história do Brasil. É nesse sentido que Silva (2011) observa que “ideologias, estereótipos, juízos prévios e imagens cristalizadas do negro, presentes no conceito modelado na representação social, podem ser revistos a partir da exigência de uma sociedade pluralista”.¹²⁸

Contudo, é importante frisar que a garantia da Lei 10.639/03 não promove a sua concretização, e é devido a esse fato que iremos analisar o livro didático produzido exclusivamente para a Rede Salesiana de Escolas e investigar se, após 15 anos da promulgação da lei, existem resultados no material, no que diz respeito à visibilidade e abordagem da população afrodescendente.

Além do corpo legislativo discutido acima, temos um documento elaborado no ano de 2004 pelo próprio Ministério da Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.¹²⁹ Esse parecer defende que é imprescindível reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessário a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro e o reconhecimento das diferenças.

Uma das finalidades dessa pesquisa é somar as várias ações que já existem de uma pedagogia educacional antirracista. Outro objetivo é a efetivação de uma cultura escolar

¹²⁸ Ibidem, p.128.

¹²⁹ Ibidem, p.122.

cotidiana de reconhecimento dos valores civilizatórios africanos como possibilidade pedagógica na construção dos conhecimentos.

2.2 Os estereótipos dos negros nos livros didáticos

Considerando que, à frente, refletiremos a representação do negro no livro didático e o uso da palavra “racismo” será recorrente, é importante conceituá-la. Segundo Muller (2009), racismo “são modos negativos de perceber pessoas ou grupos raciais que possuem características físicas diferentes daquelas dos que se consideram maioria ou que se consideram “melhores”, “superiores”.¹³⁰ A autora também traz a definição de discriminação racial, que “é uma ação, uma atitude ou manifestação contra uma pessoa ou grupo de pessoas em razão de sua raça ou “cor”.¹³¹ Logo, “a discriminação acontece quando o racista manifesta seu racismo ou preconceito e age de alguma forma que prejudica uma pessoa ou grupo.”

Foi no século XIX que teorias como o Darwinismo Social¹³² ganharam terreno, hierarquizando a raça humana em tipos superiores e inferiores. Nesse contexto, a população branca europeia se autodefinia como sendo a raça superior, e os negros da África e os amarelos da Ásia como raças inferiores. A pesquisadora Maria Lúcia Rodrigues Muller (2009) afirma que:

A partir da diferença fenotípica do negro em relação ao branco, foi paulatinamente construída, com as bênçãos da ciência, a suposta inferioridade moral, intelectual e física do negro, argumentos utilizados pelos racistas, como justificativa para a escravidão¹³³

Porém, hoje é comprovado cientificamente que não existe o termo raça para distinguir os seres humanos, o que existe para a ciência são características fenotípicas, que são empregadas para designar as características apresentadas por um indivíduo, sejam elas morfológicas, fisiológicas ou comportamentais de cada ser humano. Entre as

¹³⁰ MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Educação e diferenças: os desafios da lei 10639/03**. Cuiabá: edUFMT, p. 46, 2009.

¹³¹ Ibidem, p.132.

¹³² A pesquisadora Lília Moritz Schwarcz traz para nós a definição e o objetivo da teoria do Darwinismo Social: Do darwinismo social adotou-se o suposto da diferença entre as raças e sua natural hierarquia, sem que se problematisassem as implicações negativas da miscigenação. Das máximas do evolucionismo social sublinhou-se a noção de que as raças humanas não permaneciam estacionadas, mas em constante evolução e “aperfeiçoamento”, obliterando-se a ideia de que a humanidade era una. Buscavam-se, portanto, em teorias formalmente excludentes, usos e decorrências inusitados e paralelos, transformando modelos de difícil aceitação local em teorias de sucesso. Ver: SCHWARCZ, Lília Moritz. *O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 16 e 17

¹³³ Ibidem, p.46.

características fenotípicas visíveis, podemos citar a cor da pele, a cor dos olhos, a textura do cabelo, o formato do queixo e do nariz.¹³⁴

Contudo, ainda é muito comum o termo “raça” ser utilizado pela sociedade. Porém, esse termo tem valor social e simbólico, dado “o seu teor político e ideológico para explicar a realidade das manifestações racistas, preconceituosas e discriminatórias a partir do critério das diferenças fenotípicas”.¹³⁵ Enfim, o emprego desse termo não deve ser compreendido como um conceito “biológico”, mas sim, “social”, considerando sua construção cultural, histórica e de poder.”

Dando seguimento à relação entre o livro didático e o racismo e/ou discriminação racial, Maria Lúcia Rodrigues Muller chama a atenção para os manuais didáticos que defendiam em suas páginas a “fábula das três raças que fundaram o Brasil: brancos, índios e negros. De diferentes maneiras retratava-se essa disposição, mas sempre de forma hierárquica: brancos no ápice, depois indígenas e finalmente os negros.”¹³⁶

Nesse contexto, a maioria dos livros didáticos produzidos há décadas são espaços de representações equivocadas do negro, na medida em que não os tomam como agentes sociais. É importante verificar, nos livros didáticos, de que forma a violência do discurso, tanto oral quanto visual, pode constituir-se ponto de partida para a articulação de outras formas de representação dos negros brasileiros, bem como de outros segmentos também excluídos.

Sobre isso, “alguns historiadores vêm estudando os livros de classe contemporâneos e denunciando os pré-julgamentos nacionais e os estereótipos suscetíveis de despertar, conservar ou reativar os sentimentos de hostilidade entre os povos.”¹³⁷

É a partir desse ponto de vista que refletiremos se a presença do negro é rara e se existe desumanização e estigma do negro nos livros didáticos de História, da editora Edebê. A representação do negro no livro didático perpassa diversas etapas, interagindo com vários elementos, entre os quais há o enunciador (autor, editor) e o receptor (alunos). Algumas pesquisas sobre livro didático indicam essa representação discriminatória:

Quando o negro é representado à consciência de um indivíduo, os objetos que estão na sua consciência, tais como os estereótipos e preconceitos, podem modelá-lo de tal forma, que, mesmo na sua ausência, o conceito o coloca estigmatizado em papéis e funções,

¹³⁴ SÓ BIOLOGIA. **Os conceitos de fenótipo de genótipo.** Disponível em: <https://www.sobiologia.com.br/conteudos/Genetica/leismendel4.php>. Acesso em: 03 jul. 2019.

¹³⁵ Ibidem, p.132.

¹³⁶ Ibidem, p.132.

¹³⁷ Ibidem, p.8.

estereotipado negativamente e subordinado, e à sua visão concreta esse conceito é ativado, provocando a discriminação e a exclusão.¹³⁸

Nesse cenário, observa-se que o negro não aparece nos manuais didáticos como formador da sociedade brasileira e sim, como construtor dos bens de seus senhores, em outras palavras, apenas uma engrenagem na máquina mercantilista.

Diante disso, não podemos perder de vista que a escravidão no Brasil durou mais de trezentos anos e nesse período a população negra não tinha acesso à educação. Sobre esse contexto, Gonçalves e Silva (2000) afirma que os africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler, escrever e de cursarem escolas quando estas existiam. Embora a alguns fosse concedido o estudo, era a alto preço e se fossem escravos de fazendas de padres jesuítas.¹³⁹

Assim, o negro está marginalizado tanto nos livros didáticos, quanto na sociedade, visto que, na pós-abolição, não houve nenhum projeto de inserção do negro no corpo social do Brasil. Mesmo depois de libertos, os negros ficaram à própria sorte. Não houve uma política pública educacional para alfabetizar essa grande parcela da população brasileira. A esmagadora maioria de afro-brasileiros ficou sem saber ler e escrever e a sua história continuou a ser escrita pelo branco, que apresenta todo o seu preconceito contra essa raça, disseminando a visão errônea de uma raça inferior. Partindo da tomada de consciência dessa realidade, Munanga (2005) observa que:

...nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar.¹⁴⁰

No que tange especificamente aos estereótipos dos negros contidos nas páginas dos manuais didáticos, percebemos que a escola não fica imune aos efeitos do racismo, especialmente ao assumir seu silêncio e seu caráter dissimulador.¹⁴¹ E, já que o livro didático é a ferramenta principal no processo de ensino-aprendizagem, os seus silenciamentos em relação à história da África e da cultura afro-brasileira em seus conteúdos ajudam a naturalizar cada vez mais o racismo sobre a população negra.

¹³⁸ Ibidem, p.128.

¹³⁹ Ibidem, p.24.

¹⁴⁰ Ibidem, p.129.

¹⁴¹ Ibidem, p.132.

Dando seguimento à análise dos estereótipos sobre o povo negro ao longo da história brasileira, iremos inserir alguns dados atuais que comprovam que os(as) negros(as) ainda estão em condições inferiores, no que diz respeito a sua inclusão no processo educacional.

Sendo assim, fazendo uma relação entre passado e presente verificamos que, segundo os dados oficiais do IBGE, pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) divulgada em 2018, mesmo após 130 anos do fim da escravidão, a taxa de analfabetismo para pessoas pretas ou pardas havia sido de 9,1%, correspondendo ao dobro da observada entre as pessoas brancas (3,9%).¹⁴² O acesso à educação de qualidade é direito fundamental para o desenvolvimento da cidadania e ampliação dos direitos fundamentais para um indivíduo.

Então, mesmo com todos os avanços da legislação educacional e de um forte movimento negro, averiguamos que o Brasil ainda está longe da tão sonhada igualdade das relações étnico-raciais. Esses dados ficam ainda mais claros quando verificamos que os números divulgados pelo IBGE na Síntese de Indicadores Sociais, no ano de 2018, 51,5% dos brancos com ensino médio completo ingressaram no ensino superior. Já entre pretos e pardos, essa proporção foi de 33,4%.¹⁴³ Portanto, nos dias atuais, a desigualdade de acesso à educação ainda é facilmente demonstrada nos dados coletados pelo IBGE.

O Brasil foi o país que mais recebeu a população negra da África do século XVI ao XIX, período em que os negros realizavam trabalho escravo durante os três ciclos econômicos do Brasil, a saber, o ciclo do açúcar, o ciclo do ouro e o ciclo do café. Segundo os dados do Slave Voyages, que constitui um memorial digital que fez o levantamento de dados sobre o maior comércio de escravos da história, constata-se que desembarcaram nos portos brasileiros cerca de 4 a 6 milhões de cativos negros.¹⁴⁴

Devido a esse fato, o Brasil é o local onde ocorreu a maior diáspora africana de toda a história; temos hoje, segundo os dados que foram divulgados em novembro de 2017 pela PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), realizada pelo IBGE,

¹⁴² IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem**. 2018. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 21 jul. 2019.

¹⁴³ LOSCHI, Marília. **Taxa de ingresso ao nível superior é maior entre alunos da rede privada**. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23300-taxa-de-acesso-ao-nivel-superior-e-maior-entre-alunos-da-rede-privada>. Acesso em: 21 jul. 2019

¹⁴⁴ VIAGENS EM ESCRAVO. **Comércio Transatlântico de Escravos - Base de Dados**. 2019. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/voyage/database#tables>. Acesso em: 21 jul. 2019.

a maior população negra fora da África¹⁴⁵, com mais de 112,7 milhões de afrodescendentes habitando o território nacional. Esse *ranking* impressionante é em virtude da herança do longo período de colonização europeia e do fato de o Brasil ter sido o último país da América a abolir a escravidão.¹⁴⁶

Porém, mesmo com esses números gigantescos, os mecanismos de fixação do negro numa sociedade que o “hostiliza referendam modelos de submissão e ratificam uma visibilidade perversa, que é o reforço da invisibilidade do negro como pessoa”¹⁴⁷

Partindo dessa perspectiva, o país com o maior número de afrodescendentes tem sua história relegada e desconhecida por grande parte da sociedade brasileira e um dos diversos motivos foi o silêncio¹⁴⁸ contido nos livros didáticos sobre os povos africanos e seus descendentes.

Em face disso, a história dos povos africanos e a cultura afro-brasileira não foram inseridas nos manuais escolares, visto que a nossa história é predominantemente eurocêntrica e etnocêntrica. Kátia Maria Abud (1993) aponta que os livros didáticos de História, durante o período getulista, de acordo com os objetivos do programa de 1931, estavam estreitamente ligados ao desenvolvimento da cidadania para um grupo de privilegiados representantes da classe dominante.¹⁴⁹

Em relação às orientações dos currículos, esses dedicavam significativo espaço aos colonizadores europeus, onde a população branca aparecia como sendo a base da civilização, o índio tendo dado apenas uma contribuição racial na formação do povo brasileiro e o negro ganhando espaço devido a sua importância na vida econômica.¹⁵⁰

Além disso, eram retratados nos livros didáticos como animais que viviam períodos dolorosos de confinamento, almejando a todo tempo a liberdade. Eram também desprovidos de direitos e tratados simplesmente como instrumentos de trabalho. Em

¹⁴⁵ A Nigéria é o país que possui a maior população negra do mundo. Segundo os dados do Banco Mundial divulgados em 2017, o país possui 190 milhões de habitantes. Disponível em: <https://www.worldbank.org/> Acesso em 21 julho 2019.

¹⁴⁶ ESTATÍSTICAS SOCIAIS. **População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos.** 2012 Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>. Acesso em: 21 de julho de 2019.

¹⁴⁷ Ibidem, p.16.

¹⁴⁸ O historiador francês Lucien Febvre afirma que a parte mais apaixonante do trabalho de historiador consiste em levar as coisas silenciosas a se tornarem expressivas. E, inspirando-se nas ideias do líder dos Annales, é que essa dissertação se propõe a analisar os silenciamentos nos livros didáticos de história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira. Ver: PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 76.

¹⁴⁹ Ibidem, p.45.

¹⁵⁰ Ibidem, p.45.

suma, os programas e textos didáticos valorizavam a cultura da civilização europeia e tinham um descaso com a história do índio e do negro.

A respeito desse contexto, o ex-presidente da República Fernando Henrique Cardoso, no prefácio da 2ª impressão do livro “Superando o racismo em sala de aula”, defende que:

É indispensável que os currículos e livros escolares estejam isentos de qualquer conteúdo racista ou de intolerância. Mais do que isso. É indispensável que reflitam, em sua plenitude, as contribuições dos diversos grupos étnicos para a formação da nação e da cultura brasileiras. Ignorar essas contribuições – ou não lhes dar o devido reconhecimento – é também uma forma de discriminação racial.¹⁵¹

Com isso, é imprescindível verificar, nos livros didáticos, como se dá essa abordagem em relação às contribuições dos negros na formação da cultura brasileira. E um sujeito importante para essa verificação é o professor, uma vez que trabalha diretamente com os livros didáticos.¹⁵²

Somado ao livro didático, temos a instituição escolar como sendo outro local onde encontramos a exclusão da população afrodescendente, lugar esse, que tem como um dos princípios básicos a ideia de socializar. Porém, existe um escamoteamento no ambiente escolar, já que, desde que os alunos entraram em contato com a História do Brasil, começaram a perceber que há imagens que trazem sujeitos de pele mais escura sendo subservientes, tratados como seres desprovidos de valores humanos (acorrentados, humilhados e violentados), enquanto outros sujeitos de pele branca dão os comandos para subjugar a outra raça.

Nesse contexto, a criança negra vai sofrendo com as consequências do racismo desde seu ingresso na escola. “Embora permaneça o pacto de silêncio que leva a instituição e os excluídos a evitarem o debate aberto sobre o tema”.¹⁵³

Diante disso, Gatti Júnior (2004), realizou a seguinte reflexão:

Se os livros didáticos assumiram um papel importante nos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos na educação escolarizada, quais são as consequências deles não estarem disponíveis para toda a população que ocupa os bancos escolares? Ao que parece, o livro

¹⁵¹ CARDOSO, Fernando Henrique. 2005, p. 10. In: *Ibidem* p. 129.

¹⁵² *Ibidem*, p.75.

¹⁵³ *Ibidem*, p.16.

didático torna-se mais um dentre os diversos objetos culturais que assinalam diferenciação e exclusão social.¹⁵⁴

Essa diferenciação e exclusão ainda pode estar contida nos livros didáticos, mas se o professor não realizar críticas ao material e dialogar com os seus alunos, a mudança da mentalidade de que há raças “inferiores ou superiores” não irá acontecer. Dessa forma, o antropólogo Munanga defende que a “educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados pela cultura racista na qual foram socializados”.¹⁵⁵

O espaço escolar é uma parte integrante da sociedade e tem o poder de fazer com que assuntos e temas da História Universal e do Brasil sejam evidenciados ou silenciados, e o principal instrumento da sala de aula é o livro didático, que possui enorme poder de influência.

O brasileiro precisa, primeiro, assumir que dentro de si existe um grande preconceito contra os negros e, diante desse cenário, muitos professores, consciente ou inconscientemente, continuarão a carregar práticas racistas nas suas aulas.

Apesar de alguns livros didáticos já realizarem alguns avanços em relação à história da África e da cultura afro-brasileira, isso ainda, de fato, não trouxe muitas mudanças para a realidade do negro no Brasil. Um exemplo desse avanço é a inclusão de um capítulo exclusivo para explicar a história da África no livro didático que aqui analisamos, mesmo que em certos trechos a redação se apresente superficial e generalizada.

Atualmente, o negro ainda sofre as consequências da marginalização da sociedade e com a ausência de muitos dos seus direitos garantidos como cidadão brasileiro. Podemos evidenciar essa afirmação pelos dados do IBGE de 2018¹⁵⁶, em que é demonstrado que o Brasil possui 13 milhões de pessoas desempregadas e o negro corresponde à maior parte dessa estatística.

No que diz respeito à cor da pele, a população autodeclarada preta e parda (negro) sofre mais do que a população branca. O percentual de negros desempregados é de 15%,

¹⁵⁴ GATTI JR., Décio. **Saberes e livros didáticos de história: questões teórico-metodológicas e fontes (1970-1990)**, Seminário p. 7. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/D/Decio%20Gatti%20Junior.pdf. Acesso em: 11 jul. 2019.

¹⁵⁵ Ibidem, p.129.

¹⁵⁶ IBGE. **O que é desemprego**. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 22 fev. 2020.

o de pardos é de 14,6% e o de brancos é de apenas 9,9%. Em dados gerais, os pardos representam 52,3% dos desempregados, enquanto os brancos são 35% e os pretos 11,8%¹⁵⁷, ou seja, de cada três desempregados no Brasil, dois são negros. Lembrando que “pretos e pardos” é o grupo racial que compõe os negros, de acordo com o IBGE.

Buscamos por meio dessas estatísticas inferir que o Brasil ainda está muito longe de tornar-se uma democracia racial. Passados 100 anos da libertação dos escravos, essa pesquisa mostra que existe desigualdade ainda expressiva no país. “Portanto, a visibilidade das populações negras não pode ser pensada apenas sob o ponto de vista estético”.¹⁵⁸

Além do negro não ter acesso à educação, conforme já destacado, é preciso analisar as implicações políticas desses dados, porque a “ênfase no caráter negativo dos negros aponta o seu suposto despreparo para as funções estratégicas da sociedade, bem como justifica a necessidade de outros segmentos assumirem essas funções por eles”.¹⁵⁹ Podemos usar os dados da violência no Brasil para mostrar que, de forma avassaladora, o negro é o elemento principal, tanto como sendo vítima dessas violências, como sendo o autor principal.

O Brasil é reconhecidamente um dos países com a maior desigualdade social do planeta, e uma das dimensões dessa desigualdade é racial. Em 2016, a taxa de homicídios de negros foi 2,5% superior à de não negros e a taxa de homicídios de mulheres negras foi 71% superior à de mulheres não negras. Em um período de uma década, entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios de negros cresceu 23,1%. No mesmo período, a taxa entre os não negros caiu 6,8%. Os dados são do Atlas da Violência 2018, estudo elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública.¹⁶⁰ Quando se comparam os dados de brasileiros brancos com os de pretos e pardos, o cenário que emerge é de dois países completamente distintos.

Os dados acima servem para compreender como as imagens impressas reduplicam, na contemporaneidade, os preconceitos contra os negros, já evidenciados no

¹⁵⁷ GOMES, Irene; MARLI, Mônica. **IBGE mostra as cores da desigualdade**. 2012. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>. Acesso em: 24 abr. 2019.

¹⁵⁸ Ibidem, p.16.

¹⁵⁹ Ibidem, p.16.

¹⁶⁰ IPEA- INSTITUTO DE PESQUISAS ECONOMICA E APLICADA. Atlas da Violência 2018. 2018. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432. Acesso em: 24 abr. 2019.

discurso oral e textual da sociedade.¹⁶¹ O que se pretende não é menosprezar a história do branco, mas enfatizar a história do negro, no sentido de buscar uma educação justa e igualitária. Por essa razão, é importante que os livros didáticos apresentem conteúdos sólidos para a formação e o conhecimento sobre a riqueza, as diferenças e a diversidade da história, da cultura afro-brasileira etc.

Conhecer as sociedades africanas, a maneira como se organizavam, como seus habitantes pensavam e viveram, conhecer o seu passado e as suas tradições, que ainda orientam a vida de muitos homens do presente, pode levar à superação de alguns preconceitos. Esse conhecimento servirá para o reconhecimento e compreensão da pluralidade étnica e cultural das sociedades africanas como forma de superação de preconceitos historicamente herdados.

2.3 O papel das imagens dentro dos livros didáticos

Para a realização da reflexão por meio das imagens é necessário dialogar um pouco com os conceitos da iconografia, que são métodos para decodificar os sentidos originais da imagem. O pesquisador Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses defende que o “uso documental da imagem artística, como vetor para não só produzir História, mas também voltado para a elucidação de sua própria historicidade, é fato corrente, embora não dominante na História”.¹⁶²

A imagem como um documento faz recordarmos a famosa frase de Le Goff, em que todo documento é um monumento, pois todo documento é fruto de escolhas e intenções de quem o elabora, sendo assim, um ponto de vista parcial da história. A disposição dessas no livro didático é de extrema relevância porque torna a leitura mais agradável e, além disso, pode confirmar sobre o que o texto ao seu redor está discorrendo.

Em um livro infantil, por exemplo, a imagem é tão importante e significativa que, na sua grande maioria, é composta por imagens, e as crianças conseguem entender a história ali contada, visualizando. Outro exemplo da importância da imagem é que, na Idade Média, a Igreja católica realizava pinturas em vidros (vitrais) para que os fiéis que

¹⁶¹ Ibidem, p.16.

¹⁶² MENESES, Ulpiano T. Bezerra. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares de **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 45, p. 16, 2003.

não sabiam ler aprendessem as palavras de Deus e as passagens bíblicas por meio da visualização de imagens.¹⁶³

Recuando a períodos mais remotos, verifica-se que na história da humanidade a imagem foi a primeira forma de comunicação entre as espécies, com a Pintura Rupestre. Surgiu antes mesmo da fala e da escrita, e essa pintura chegou até a contemporaneidade pelos vestígios deixados pelo homem. A pintura rupestre esquematizava o que o homem fazia no seu dia a dia, nos seus sonhos e, além disso, ajudava a contar a história dos homens primitivos.

Assim acontece com as imagens nos livros didáticos que representam a raça negra, onde é comum trazerem apenas imagens do negro sendo açoitado, sendo humilhado por um branco, sendo maltratado no seu trabalho árduo de escravidão.

É devido à relevância das imagens que esse trabalho se debruça, pelo fato de ajudarem a criar estereótipos sobre o negro na nossa sociedade. Linguagem e imagem não são oposição e o que se pretende é que o livro didático traga a imagem de um negro, acorrentado, desprovido de roupas, ajoelhado e sofrendo castigos corporais, mas que depois a linguagem ajude o estudante a refletir sobre aquela situação e não cristalizar somente essas imagens do negro africano, que o texto ou exercício possam depois mostrar a importância do negro na sociedade brasileira e suas diversas contribuições culturais.

De acordo com Meneses (2003), “...muitos apontam a importância das fontes visuais a partir dos anos 1960, e mesmo antes, fundamentando-se na ampliação da noção já agora consolidada de documento, em História e, portanto, na abertura de novos horizontes documentais.”¹⁶⁴ A imagem é uma fonte de informação, ela pode ser usada como uma função pedagógica e edificante. Além de descrevermos as imagens contidas no livro didático da Rede Salesiana, iremos também relacionar a sua historicidade e examinar as suas possíveis consequências para os estudantes, tanto negros quanto brancos. Será então realizado um estudo semiótico das imagens do negro e apresentadas as problemáticas que possuem o seu sentido.

Dessa forma, Rela e Troglío (2017) sustentam que “(...) urge um ensino de história a partir das imagens, que considere em sua metodologia o entendimento dessas como produto cultural, que tem sua circulação, técnicas próprias de produção, além do seu

¹⁶³ Sob a perspectiva histórica os desenhos dos vitrais serviam como meio de reafirmação do poder clerical e disseminador das narrativas bíblicas. Ver: GONÇALVES, Margarete R. F.; WERTHEIMER, Mariana G. O processo de produção de vitrais sob a ótica da tradição. Revista CPC, São Paulo, n.12, p. 127-149, maio/out. 2011.

¹⁶⁴ Ibidem, p.164.

caráter comunicativo.”¹⁶⁵ O objetivo do livro didático não é somente a mera reprodução de conteúdo para o estudante, mas também fazer com que ele perceba, pelas imagens, que o livro possui a sua realidade em volta e, para isso, o professor tem que ser um intermediador para ajudar a problematizar, discutir e refletir sobre o que está naquele instrumento de conhecimento, que é o livro didático.

O professor, como diz Maria Muller, “(...) é o agente mediador entre o aluno e os conhecimentos e conteúdos culturais veiculados pela e na escola. É através de seu comportamento e prática que a escola age e concretiza/legitima sua existência”.¹⁶⁶

Uma imagem sempre vai ter a manipulação de alguém, assim, precisamos possuir o discernimento do que significa implicitamente aquela imagem; afinal, o que ela quer revelar-nos de fato. Logo, ao avaliarmos as imagens contidas no livro didático temos que estudar os seus signos por uma análise semiótica e, com isso, verificar o que aquelas imagens sobre o negro querem designar ou significar. Sobre isso, Joly (1999) afirma que:

...o primeiro grande princípio a reter é sem dúvida, na nossa opinião, o que aquilo a que chamamos uma imagem é algo de heterogêneo. O que quer dizer que ela reúne e coordena, no âmbito de um quadro (de um limite) diferentes categorias de signos: imagens no sentido teórico do termo (signos icônicos, analógicos), mas também signos plásticos: cores, formas, composição interna ou textura, e a maior parte do tempo também signos lingüísticos, da linguagem verbal. É a sua relação, a sua interação, que produz o sentido que aprendemos mais ou menos conscientemente a decifrar e que uma observação mais sistemática nos ajudará a compreender melhor.¹⁶⁷

Assim, como uma única linguagem escrita pode ter vários significados, a exemplo da palavra “manga”, que significa uma fruta ou parte de uma camisa, uma única imagem pode ter diferentes signos no contexto em que ela se encontra. Pode também ser influenciada, sobremaneira, por um interlocutor que, no caso, é o professor, ao ajudar o estudante a dar significado àquela representação visual. Uma imagem possui uma grande complexidade, mas também possui uma grande força de comunicação.

Ao analisarmos com minúcia a origem do preconceito no Brasil, verificamos que ela está inserida no processo histórico brasileiro e isso foi difundido por meio de “centenas de imagens negativas, contra as pessoas negras, por isso dizemos que o

¹⁶⁵ RELA, Eliana; TROGLIO, Lucas. A imagem como história, uma leitura do livro didático através dos seus recursos visuais. **Domínios da Imagem**, Londrina, v. 11, n. 21, p. 187, jul./dez. 2017.

¹⁶⁶ Ibidem, p.132.

¹⁶⁷ Ibidem, p.17.

imaginário social brasileiro é racista”.¹⁶⁸ Assim se insere a relevância de estudar os livros didáticos, para entender de onde vem todo esse preconceito da sociedade brasileira contra os negros.

Os livros didáticos foram fundamentais para a formação dos estudantes brasileiros que foram os adultos do século XX e que, por conseguinte, foram perpetuando no imaginário da sociedade até os dias atuais todo esse estereótipo contra os negros. Como podemos ver, é na familiaridade do texto e nas imagens do negro contidas nos livros didáticos que o preconceito e os estereótipos se instauram, excluindo o negro dos cenários, das tramas e da qualidade de atuar.

A reprodução de imagens negativas de negros em circulação, principalmente nos livros didáticos, naturaliza as concepções preconceituosas e estereotipadas da população negra no Brasil porque no imaginário já se faz a associação: é negro, logo é escravo; é negro, é raça inferior; é negro, é sofrido; é negro, é subserviente; é negro, é primitivo; é negro, não tem cultura.

No nosso imaginário é difícil termos a ideia de que o negro teve a sua própria cultura, que é um povo feliz, que é um povo que lutou pelos seus direitos, que é um povo que produziu, tanto intelectual como economicamente, para o Brasil e o mundo. Por isso que a valorização a esse povo precisa ser feita com frequência, já que, na história brasileira, eles passaram a maior parte do tempo vivendo num mundo hostil e sem direitos.

Nas palavras de Muller:

(...) Ao longo de todo o século XX as escolas de formação de professores, os livros didáticos e outros meios de comunicação (o rádio, a televisão, a literatura...) ou outras agências sociais foram responsáveis por difundir uma imagem negativa do negro.¹⁶⁹

Não estava escancarado nos livros didáticos o ódio ou qualquer coisa do gênero à raça negra, mas de forma sutil a inferiorização contra esses povos foi sendo construída nos livros didáticos utilizados pelas escolas em todo o Brasil e em todas as séries. É perceptível elogios e engrandecimentos aos brancos, a exemplo dos bandeirantes, e o “esquecimento” e a marginalização à história da África e dos povos africanos são uma maneira de inferiorizar esses povos.

¹⁶⁸ Ibidem, p.132.

¹⁶⁹ Ibidem, p.33.

Na maioria das imagens o negro é retratado nos livros didáticos como um objeto e não como sujeito, como parte integrante da produção econômica, como um instrumento. Logo, isso passa para os adolescentes que estão nos bancos escolares a ideia de que esse negro não possui sentimento, não produz cultura, que não resistiu à forma de trabalho escravo.

É raro um livro didático trazer a imagem do negro lutando contra o sistema opressor ao qual estava sujeito, é difícil um livro didático trazer imagens do negro afro-brasileiro produzindo cultura e conhecimento, ou será que ele não produziu? Mas é claro que produziu, muitas das técnicas agrícolas de exploração de metais no Brasil foram os negros que ensinaram, já que a produção de metais no continente africano ocorria desde o período da Idade Antiga.

A grande questão é que essas informações não são divulgadas para que a população brasileira tenha conhecimento. Já que não se possui tal conhecimento, fica naturalizado na mente de muitas pessoas que o negro no Brasil só serviu para o trabalho escravo.

As representações do negro nos livros didáticos mostram-no como sendo um objeto que faz parte da engrenagem mercantilista e como um ser humano sem inteligência e ingênuo. Essas imagens tem o “interesse de demonstrar que o negro constitui um elemento de desequilíbrio na sociedade, o que justifica as ações repressoras que incidem sobre ele.”¹⁷⁰

A despeito de todo esse cenário, é possível verificar avanços na inclusão da temática da história da África e da cultura afro-brasileira devido à Lei nº 10.639/03. Entretanto, ainda há muito o que ser feito, já que ainda temos predominantemente um eurocentrismo de conteúdos no currículo escolar do ensino básico. Os livros didáticos ainda são difusores “de uma visão de mundo etnocêntrica, que resulta na exclusão daqueles não identificados com o padrão étnico-cultural dominante”.¹⁷¹

Para corroborar as apreciações acima, verifiquei no livro didático em que estudei durante o ensino médio (2003 a 2005), do autor Gilberto Cotrim¹⁷², publicado em 2002, 6ª edição, que não contém nenhum capítulo que explique a história da África e da cultura

¹⁷⁰ Ibidem, p.16.

¹⁷¹ Ibidem, p.16.

¹⁷² COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e Geral** – Volume Único. 6 ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2002.

afro-brasileira. No máximo, o livro trata do povo negro no conteúdo de Brasil Colônia, retratando a escravidão dos afrodescendentes.

Já no ano de 2012 foi publicada a 10ª edição desse mesmo livro didático¹⁷³, pelo mesmo autor e editora. Averiguando seu conteúdo, percebemos que possui dois capítulos exclusivos para explicar a história da África. O capítulo 6 “África: Egito e Reino de Cuxe” e o capítulo 13 “Povos Africanos”.

O capítulo 6 “África: Egito e Reino de Cuxe” reserva treze páginas entre conteúdo, imagens e exercícios para explicar as características políticas, econômicas, sociais e culturais desses dois grandes reinos africanos na Idade Antiga.

Já no capítulo 13, “Povos Africanos”, são dedicadas oito páginas para explicar algumas sociedades africanas que estão ao sul do deserto do Saara, que se destacaram pela sua complexidade. Então o autor Gilberto Cotrim escolheu alguns povos africanos para abordar em suas páginas, como os do Reino de Gana, Reino do Mali e Reino do Congo.

Essa discussão não tem a proposta de retirar todos os assuntos relacionados à Europa e introduzir somente o da história da África, mas que exista uma isonomia e uma pluralidade histórica, até mesmo porque, ao longo da história brasileira a população negra quase sempre foi silenciada e até mesmo estigmatizada como sendo um povo inferior.

As imagens contidas no livro didático possuem uma intenção, porém, na maioria das vezes, elas não são inseridas pelo autor do livro, mas sim pela equipe editora, podendo ser uma mera ilustração ou então nos fale, em um segundo plano, algo que na primeira vista o estudante não tenha percebido.

A história brasileira tem uma grande dívida com a história dos povos africanos e, nos últimos anos, estudos e pesquisas sobre essa temática vêm ganhando corpo no campo acadêmico. Um dos grandes desafios do ensino de História é essa historiografia africana chegar aos bancos escolares, para que haja uma difusão por toda a sociedade da história africana e de seus povos.

Aprofundando ainda mais essa reflexão, percebemos que o negro preenche geralmente as funções correspondentes ao seu *status* social, ocupando os lugares “inferiores”. Queremos analisar justamente se no livro didático da RSB-Escolas ainda impera essa representação do negro, trazendo somente imagens onde ele está trabalhando como escravo, sendo tratado como um ser desprovido de subjetividade e racionalidade.

¹⁷³ Ibidem, p.174.

Porque o que se pretende a partir da Lei nº 10.639/03 é que essa situação seja modificada, para que o negro seja priorizado como ser humano também nos livros didáticos e representado da mesma forma que os brancos.

Quando o livro didático silencia a história do negro reforça os procedimentos de exclusão, isto é, absorvendo, reformulando e difundindo estereótipos que situam os negros à margem da sociedade brasileira.

Portanto, este estudo propõe a valorização da imagem do negro no livro didático. Que as imagens não tragam somente o negro sendo açoitado, sendo castigado, sendo tratado como animal, sendo inferiorizado, humilhado pelo branco. Será que essa é a única imagem que temos sobre o negro?

Logo, precisamos sim, mudar a forma com que o livro didático trata a temática negra, trazer imagens da sua rica cultura, religião, literatura e arte. Desse modo, não será analisada apenas de forma superficial a existência do preconceito contra o negro nos manuais didáticos da RSB-Escolas, e sim, avaliando-se de forma minuciosa as imagens contidas nas páginas dos livros, nos exercícios, nas atividades complementares, na linguagem do texto, até mesmo porque “a função que uma imagem ocupa, em determinado contexto, também é fundamental. Por isso, deve ser dada a ela a devida importância”¹⁷⁴

¹⁷⁴ Ibidem, p.20.

CAPÍTULO 3: A ABORDAGEM DO POVO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DA REDE SALESIANA

Levando em consideração que o livro didático é apresentado como um dos instrumentos no processo de socialização das crianças, sobretudo como veículo condutor de linguagem simbólica, este capítulo visa analisar os textos e as imagens contidas no livro didático do 7º ano, da autora Marília Mezzomo Rodrigues, da RSB-Escolas, produzido pela editora Edebê Brasil. Vale ressaltar que as imagens aqui examinadas foram tomadas como um texto e não apenas como simples ilustrações. Além disso, iremos avaliar o Manual do Professor para verificarmos se está em consonância com o conteúdo exposto nas páginas do capítulo que estaremos analisando.

A escolha do manual didático dessa série é porque nela, entre oito capítulos, consta um que aborda exclusivamente a história dos povos africanos, intitulado “Povos da África”, dividido em três subtópicos: “O Reino do Congo”; “O Reino de Ndongo”; e “Os povos Jeje e Iorubá”. No total, somam-se sete páginas que pretendem cobrir um período histórico no continente africano, relacionado à modernidade.

O que chama atenção é que, no mesmo livro, no capítulo 2, cuja proposta é abordar “O período medieval no continente europeu”, a autora Marília Mezzomo Rodrigues apresentou um capítulo formado por quarenta páginas. A princípio, isso indica que, ainda que o livro didático da Edebê esteja cumprindo a Lei 10.639/03, trazendo a história da África em seu conteúdo, exista desproporcionalidade em termos de conteúdo.¹⁷⁵

Embora a justificativa apresentada no Manual do Professor do editorial da Edebê esteja de acordo com os PCN’s da História, que argumentam não ser possível abordar toda história da humanidade¹⁷⁶, ainda assim, a relação de conteúdos abordados, bem como a forma e quantidade, visa atender certos projetos políticos em torno do que se considera

¹⁷⁵ Vale ressaltar que o capítulo que versa sobre a África é o menor dentro os oito capítulos que compõe o livro.

¹⁷⁶ “As opções teóricas e metodológicas estão ligadas à escolha dos conteúdos, já que, como os próprios PCNs indicam, é impossível trabalhar a história de todas as sociedades do mundo, desde a sua origem até os dias atuais.” RODRIGUES, Marília Mezzomo. **História: 7º Ano**. Brasília: Edebê, 2013.p. 7

necessidade dos jovens. A juventude não necessita conhecer a história da África na mesma proporção que a europeia?¹⁷⁷

Para além da proporção indagamos: Os livros didáticos trazem a história da África de qual forma? Embora saibamos que não exista uma maneira exata para representar a história da África, entendemos que ela precisa ser valorizada, a começar pela posição dos indivíduos. O negro africano precisa ser abordado como sujeito protagonista da história e não somente como sendo uma simples engrenagem do sistema mercantilista ou representado somente como uma força de trabalho.

Diante dessas reflexões preliminares, verificamos que destinar somente sete páginas para explicar a história da África no período que compreende do século XV ao XVIII é demasiadamente insuficiente, tendo em vista a história da África no período e a produção bibliográfica referente ao continente africano e afrodescendente.

Nesse bojo, um dos exemplos mais significativos, já disponível no idioma português, é a coleção “História Geral da África”, que ao longo de oito volumes permite ao estudioso vislumbrar a grandiosidade da África desde a chamada Pré-História ao final do século XX. A coleção é um grande marco no processo de reconhecimento do patrimônio cultural da África, pois permite compreender o desenvolvimento histórico dos povos africanos e sua relação com outras civilizações a partir de uma visão panorâmica, diacrônica e objetiva, obtida de dentro do continente.¹⁷⁸

Notamos ainda que apesar da editora Edebê argumentar, no Manual do Professor, que a história dos negros, índios e mulheres foi silenciada, e para solucionar isso seja necessário adotar as perspectivas históricas advindas da História Social e Cultural, esses sujeitos aparecem tratados de forma superficial no livro didático analisado, mesmo após a adoção de novas fontes.¹⁷⁹

O Manual do Professor esclarece aos docentes como deve ser feita a análise da imagem de uma rainha negra no Egito.

¹⁷⁷ Lembramos novamente o número de páginas destinadas à história dos povos africanos na modernidade, resumida em sete páginas, ao passo que o capítulo destinado ao Império Bizantino, por exemplo, chegou ao dobro. Questionamos: é mais importante ao jovem estudante brasileiro compreender a história do Império romano oriental ou a África? Aqui entendemos que o estudo de História da África ajuda muito mais os jovens a ler e traduzir os seus respectivos mundos do que a compreensão da sociedade bizantina. RODRIGUES, Marília Mezzomo. **História: 7º Ano**. Brasília: Edebê, 2013. p. 7

¹⁷⁸ A coleção foi produzida por mais de 350 especialistas das mais variadas áreas do conhecimento, sob a direção de um Comitê Científico Internacional formado por 39 intelectuais, dos quais dois terços eram africanos. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/blogdabc/colecao-unesco-de-historia-geral-da-africa-em-portugues-e-disponivel-para-download/>. Acesso em: 18 abr. 2020.

¹⁷⁹ RODRIGUES, Marília Mezzomo. **História: 7º Ano**. Brasília: Edebê. p. 14, 2013.

Com relação ao trabalho com imagens, na atividade sobre as representações da Rainha de Sabá, o que os alunos devem perceber é que ela provavelmente era uma rainha negra, pois a região onde se acredita que aquele reino se localizava era habitada por populações negras. A primeira imagem apresentada na atividade faz parte do filme *Salomão e a Rainha de Sabá*, de 1958. A atriz era Gina Lollobrigida, de origem europeia; na década seguinte, Elizabeth Taylor encarnou Cleópatra, deixando a impressão de que a rainha egípcia tinha pele branca e olhos azuis. É importante mostrar que reconstituições do passado são feitas a partir da perspectiva de um diretor, um roteirista, um desenhista, a sociedade na qual vivem, mas não retratam a realidade do que aconteceu de fato.¹⁸⁰

Avaliamos como positivas essas recomendações do Manual do Professor, pois ajudam no discernimento, mostrando que a imagem contida no manual didático não é a verdade cristalizada sobre o fato, e é o professor, como um intermediador do livro didático, que precisa esclarecer que um filme pode alterar os fatos de seu interesse para que se tenha uma venda maior nas bilheterias.

O Manual do Professor ainda ilustra a importância da utilização das imagens nos livros didáticos. De acordo com o editorial, a “busca de informações para além do que diz um texto, ajuda a identificar informações de qualidade, assim como leva a construção de um olhar crítico.”¹⁸¹ Em outras palavras, o que objetivam é que os livros adotados pela RSB-Escolas possibilitem que os estudantes leiam o mundo para além das imagens, sejam elas materiais ou virtuais.

Por fim, vale frisar que no Manual do Professor também se encontram as competências e habilidades que cada capítulo do livro didático da Edebê deseja atingir. Especificamente no capítulo 5 “Povos da África”, que lista as seguintes habilidades:

Compreender os reinos da África Ocidental a partir dos seus próprios referenciais sociais, culturais, religiosos e econômicos.

Diferenciar os processos de escravização em diferentes contextos históricos.

Identificar e familiarizar-se com os espaços atuais da África que abrigaram grandes reinos.

Relacionar os conflitos entre europeus e africanos, na dinâmica de seus apoios e relações comerciais.

¹⁸⁰ Ibidem, p.181.

¹⁸¹ Ibidem, p.181.

Perceber os elementos das sociedades africanas que influenciaram o perfil social brasileiro.

Compreender a dinâmica comercial entre Europa, Américas e África num mesmo contexto.

Refletir sobre os conceitos de ocupação, invasão e colonização.

Identificar os espaços de decisão e liderança ocupados por mulheres, em diferentes sociedades.

Perceber que as culturas não desaparecem simplesmente, mas legam traços indelévels a outras estruturas sociais que se formam.¹⁸²

Acreditamos ser um fato muito importante o próprio livro didático trazer essas competências e habilidades para avaliarmos se realmente ele está cumprindo o que designou. O intuito aqui não é colocar todas as habilidades do capítulo, mas somente aquelas que são relacionadas ao nosso tema de pesquisa.

Comparar os sentidos da colonização – ocupação, invasão e escravização

Perceber a formação do Brasil Colônia integrando projetos europeus de expansão na América e na África.

Identificar as características econômicas e as relações sociais desenvolvidas no engenho.

Perceber a importância das influências indígenas e africanas na formação da sociedade brasileira.

Refletir sobre os espaços dos indígenas e dos negros brasileiros na atualidade, assim como sobre suas lutas por direitos, ainda não alcançados plenamente.

Refletir sobre as idealizações e os estereótipos construídos historicamente.¹⁸³

Adiante, analisaremos até que ponto essas habilidades podem ser contempladas no manual didático adotado pela RSB-Escolas. Além disso, verificaremos até onde ocorre a marginalização da história da população negra no Brasil, distorção, folclorização ou, ainda, abordagem dos indivíduos como seres exóticos.

¹⁸² Ibidem, p.181.

¹⁸³ Ibidem, p.181.

3.1 Um olhar sobre o capítulo “Povos da África”

O capítulo 5 “Povos da África” traz na abertura uma imagem grande e disposta ao centro, que é um mapa da África desenhado pelos europeus (figura 1). Elaborado pelo cartógrafo Guilherme Blaeu no ano de 1644, mostra a visão eurocêntrica sobre os africanos. “Essa peça cartográfica é uma das muitas que consagram a noção de uma África imersa numa natureza selvagem”¹⁸⁴, percebemos que o autor inseriu alguns animais “andando” vagamente pelo continente, como se o território africano estivesse ocupado somente por animais e vazio de seres humanos precisando de povoamento.

Figura 1. Mapa do continente Africano.



Mapa da África do atlas da família de cartógrafos holandeses Blaeu, século XVII

Fonte: RODRIGUES, 2013.

Desse modo, podemos ler nas pesquisas de Wellington de Oliveira Fernandes que “os mapas feitos pelos europeus para representar a África denotavam desconhecimento e preconceitos em relação ao continente e acabavam por legitimar a dominação do continente por parte dos europeus.”¹⁸⁵

¹⁸⁴ WALDMAN, M. Cartografia de África: toponímia, africanidade e imaginário. **Revista Equador (UFPI)**, v. 3, n. 1, p. 25-41, 2014.

¹⁸⁵ FERNANDES, Wellington de Oliveira. Mapas: entre narrativas pela dominação e dissertativas pela contestação. 2017. **Dissertação** (Mestrado em Geografia Física) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/D.8.2017.tde-24022017-150348. Acesso em: 25 de mai. 2020.

Além da imagem do mapa do continente africano conter esses elementos, o texto inserido após, mostra-se igualmente problemático. Vejamos a transcrição abaixo.

Ao Leste, em direção ao Oceano Atlântico, localizavam-se os povos e reinos africanos que, apenas a partir do século VX, tiveram contato maior com outras culturas, quando os portugueses começaram sua expansão pelo Oceano Atlântico e chegaram à região.¹⁸⁶ (grifo meu)

Entendemos que o advérbio “apenas” pode induzir o estudante a pensar que os africanos subsaarianos passaram a fazer parte da história mundial no contexto das navegações europeias do século XV, o que é uma ideia equivocada. A recente historiografia da África tem demonstrado que os povos da África subsaariana não somente estiveram conectados com outras civilizações acima da linha do Equador, como também contribuíram para suas respectivas formações. Alberto da Costa e Silva é um dos autores que apresentam uma África subsaariana extremamente conectada com a parte setentrional do continente por meio das rotas comerciais e intercâmbios religiosos, especialmente ao tratar do Império do Mali.¹⁸⁷

A coleção editada pela UNESCO, intitulada “História Geral da África”, também apresenta uma África singularmente conectada e atravessada por numerosas rotas de intercâmbio cultural, comercial, religioso e político. Dos oito volumes lançados, quatro são reservados em um período histórico, que parte da Pré-História e se estende até o início da Modernidade, momento da chegada dos europeus no continente. Nesses volumes, que contam com a contribuição de dezenas de pesquisadores, uma vastidão de assuntos são abordados, tais como: movimentos migratórios, expansão islâmica no norte; sociedades do Magreb, Núbia e Egípcia; Almorávidas, Impérios do Axum, Mali, Songhai, entre outros.¹⁸⁸

Retornando ao mapa, chamamos a atenção para a representação dos animais selvagens espalhados pelo território africano, que podem induzir o estudante a interpretar

¹⁸⁶ Ibidem, p.181.

¹⁸⁷ SILVA, Alberto da Costa. A enxada e a lança. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. Além da supracitada obra, vale a pena mencionar dois outros pesquisadores: Jan Vansina e Joseph Miller. Enquanto o primeiro pensou em “longa duração” os diferentes processos migratórios que envolveram os povos africanos que hoje habitam uma área entre Camarões, Guiné Equatorial, Congo e Angola; o segundo, buscou refletir o processo de formação dos povos Imbangala na África Central Ocidental. Ver VANSINA, Jan. Paths in the Rainforest: toward a History of Political Tradition in Equatorial Africa. University Wisconsin Press, 1990; MILLER, Joseph. Poder e Parentesco: os antigos estados Mbundu em Angola. Tradução de Maria Conceição Neto. Luanda: Arquivo Histórico Nacional, 1995;

¹⁸⁸ A coleção completa pode ser acessada e baixada gratuitamente no seguinte endereço eletrônico: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only/>. Acesso em: 01 fev. 2020.

a África a partir do animalesco ou folclórico. São elementos como esses que fazem com que o imaginário do estudante, com exceções evidentes (mas não majoritárias), construam imagens negativas e estereotipadas sobre a África.

O material didático da Edebê, disponível por meio da sua plataforma digital, por outro lado conta com uma aba do lado direito que orienta o professor na análise do mapa cartográfico em questão:

Com o auxílio dos mapas, pode-se iniciar a “viagem” rumo ao ocidente, à costa atlântica. Reforce a ideia do dinamismo nos deslocamentos, que traziam escravos para as Américas e, daqui, levavam produtos para a África e a Europa. Rememore, junto aos alunos, a disseminação de elementos culturais de uma região à outra e recorde a imposição de valores a outros povos (no caso dos europeus, com sua organização política, seu poder econômico e seus valores religiosos).¹⁸⁹

Isso significa que, novamente, é dada primazia ao papel do professor, que exerce função mediadora indispensável entre o que está contido no livro didático e o estudante. A depender do desempenhar desse papel, o aluno pode superar ou manter os estereótipos.

A partir desse texto de orientação ao professor, fica mais do que claro que o capítulo não tem a intenção de valorizar a África e seus aspectos sociais, culturais e religiosos, já que o livro didático orienta que “a atividade busca reforçar o hábito da visualização de mapas, essencial para o estudo dessa unidade, que aborda as viagens marítimas de grande distância e a ocupação europeia de Américas e da África.”¹⁹⁰

Em todo caso, destaca-se que no mesmo texto de orientação ao professor, o editorial da Edebê orienta o docente a valorizar as singularidades culturais a fim de que os estudantes não incorram em anacronismos:

Intensifique, quando possível, o fato de que cada cultura produz suas formas de vida. Não é o caso de compará-las para julgar qual seria a “melhor”. Recomenda-se não incorrer na armadilha de comparar obras do renascimento, por exemplo, às manifestações culturais indígenas e africanas, criando uma escala de valores a partir de obras produzidas e de construções preservadas, entre outros. [...] Sublinhar sempre que as diferenças não significam oposição e nem servem para preencher uma escala de valores. São simultâneas e importantes em suas especificidades.¹⁹¹

¹⁸⁹ Ibidem, p.181.

¹⁹⁰ Ibidem, p.181.

¹⁹¹ Ibidem, p.181.

Avaliamos que essas orientações direcionadas aos docentes deveriam ser mais visíveis no interior dos livros didáticos, tanto para propiciar uma visão mais ampla aos discentes quanto para ajudar na percepção de que não existe uma cultura melhor do que a outra, mas sim, culturas diferentes.

Outra imagem que consta no capítulo analisado encontra-se no canto direito superior, na abertura do capítulo (Figura 2).

Figura 2. Litogravura que mostra o transporte de escravos na África. Gravura de 1890.



Fonte: RODRIGUES, 2013.

Infelizmente, a prática de inserir textos incompletos, mal explicados e apressados não é exclusiva do livro que aqui analisamos. Precisamente, é o caso dessa segunda imagem destacada (Figura 2) que, em um capítulo que deveria discorrer a história dos povos africanos na modernidade, traz a população negra acorrentada, sem demonstrar nenhuma resistência, com seus corpos nus, assemelhando-se a animais caçados em florestas, humilhados e submissos a seus senhores, que estão ao lado vigiando, punindo e amedrontando. Assim, a indagação levantada é: A história do continente africano se resumiu somente à escravidão?

Rozana Teixeira afirma que:

As imagens como pinturas, esculturas, fotografias e ilustrações de pessoas, fotos de lugares, requerem do aluno, o desenvolvimento de habilidades, como observar, descrever. As imagens podem produzir

uma idéia, uma avaliação, uma informação, um conceito, e pode despertar sentimentos e rejeições. Oferecer aos alunos boas imagens é possibilitar uma comunicação não verbal significativa.¹⁹²

O livro didático, quando traz imagens da população negra apanhando, sendo humilhada, sem problematizá-la, contribui para criação de estereótipos. Dessa forma, e a fim de proporcionar uma visão mais ampla da história da África e dos afro-brasileiros, o livro precisa trazer as várias facetas do negro, especialmente para além de ter sido escravo.

Quando nos deparamos com o título do capítulo 5 “Povos da África” presumimos, inicialmente, que o conteúdo abordado perpassasse questões religiosas, linguísticas e de ordem cultural ou apresente a história do continente com elementos que possam contribuir para uma representação mais positiva dos povos da África. No entanto, o autor do livro optou pela concentração do aspecto econômico da escravidão negra.

Um aspecto positivo que podemos levantar sobre o capítulo “Povos da África” é que, apesar de 42% do conteúdo tratar da escravidão negra, parte dele apresenta uma explicação sobre a escravidão no continente africano, que é um tema na ordem do dia, tendo em vista os diversos debates mundo afora. Porém, essa explicação poderia vir após a explanação dos principais reinos africanos, para que o cartão de visita do capítulo não fosse algo negativo sobre os povos africanos.

Contudo, embora entendamos que o estudo da escravidão seja de fundamental importância para entender as sociedades africanas após a chegada dos europeus, julgamos que seja mais interessante informar como era a prática da escravidão em tempos remotos na África.

Julgamos que a reflexão de Paul Lovejoy possa auxiliar no trato da temática relativa à escravidão. O autor a define como modo de exploração, fenômeno existente na África desde o período antigo, com variadas nuances.¹⁹³ Entre as suas principais características destacam-se as ideias de que o escravo pertence a outra pessoa; que está submisso a servir obrigações a um outro ser humano; que ele é estrangeiro, alienado pela origem; a coerção poderia ser usada a qualquer momento; a condição de escravo era herdada; que não possuíam direito a sua própria sexualidade e não tinham direito à posse

¹⁹² Ibidem, p.89.

¹⁹³ LOVEJOY, Paul. **A escravidão na África: Uma história de suas transformações**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, p. 29, 2002.

de seus filhos. Os escravos eram tratados como mercadorias e, assim sendo, poderiam ser trocados, vendidos ou comprados. Os seus senhores tinham total poder sobre eles.¹⁹⁴

Para Alberto Costa e Silva, a escravidão surgiu ainda na Pré-História, na transição entre o Paleolítico e o Neolítico, quando ocorreu o surgimento da agricultura e a necessidade de mais mão de obra para a produção. Existem duas teorias, a princípio para explicar como surgiu a escravidão. A primeira é a de que, nas guerras travadas entre diferentes povos no Neolítico, os vencedores aprisionavam os perdedores até mesmo para suprir aqueles que morreram durante as batalhas. Não eram muito os que morriam, porém, em comunidades reduzidas faziam bastante falta; assim, para suprir esses danos levavam como cativos os sobreviventes.¹⁹⁵

Em muitos livros didáticos, pesquisadores e professores comparam que o tratamento dispensado aos escravos era o mesmo tratamento dado aos animais. Porém, de acordo com as pesquisas de Alberto da Costa e Silva, em algumas sociedades antigas o tratamento dado aos animais foi reproduzido e dispensado aos escravos, ou ainda, que esse processo tenha ocorrido de forma simultânea.¹⁹⁶

Para corroborar essa tese, o autor exemplifica que a maioria das sociedades indígenas na América já praticava a escravidão muito antes da domesticação de animais, e estende essa teoria para a grande maioria das sociedades africanas que habitavam o sul do deserto do Saara.¹⁹⁷

O tratamento que era realizado com os animais foi incorporado para ser utilizado com os escravos, como “o curral, a coleira, o cabresto, a peia, a chibata e a castração, mas também para distinguir a posse, como a marca de ferro quente e o corte na orelha.”¹⁹⁸

A segunda teoria, associada à primeira, dava-se quando mulheres e crianças de adversários mortos em confronto, a fim de escaparem da fome, juntavam-se aos vencedores, mesmo que em condição de trabalho servil. Nota-se que os grupos vencedores aceitavam essas mulheres e crianças com os objetivos de aumento do próprio tamanho e força de trabalho.

¹⁹⁴ Ibidem, p.195.

¹⁹⁵ SILVA, Alberto da Costa e, **A manilha e o libambo: a África e a escravidão, de 1500 a 1700**. - 2.ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 43, 2011.

¹⁹⁶ Ibidem, p.197.

¹⁹⁷ Ibidem, p.197.

¹⁹⁸ Ibidem, p.197.

Para Orlando Patterson “a escravidão seria, um vínculo de poder e domínio originado e sustentado pela violência, na qual a “morte social” substitui a morte física do prisioneiro de guerra, do condenado à pena capital ou do indigente ou enjeitado”.¹⁹⁹

Pelo exposto acima, percebemos que a escravidão na África, assim como em outros continentes, tratava-se de uma instituição existente muito antes da chegada dos europeus e promovida como diferentes singularidades. Quanto ao material elaborado por Marília Mezzomo, notamos a ênfase da autora nos aspectos relativos à guerra:

As guerras locais, que transformavam os prisioneiros em escravos, passaram a ser um grande negócio naquele momento. Os europeus perceberam que a escravidão era, após as guerras, parte da cultura de muitos desses povos e imaginaram lucrar com ela, modificando suas condições.²⁰⁰

Nesse cenário, observa-se que o livro didático esclarece os alunos uma das formas que existiam na África de captura de escravos, que era por meio da guerra. E que a partir de um modelo de escravidão pré-existente entre os africanos, os europeus observaram e perceberam que poderiam tirar vantagens comerciais.

Levando em consideração os estudos de Paul Lovejoy, parece-nos que a autora está correta no tocante à primazia da guerra, pois segundo ele, na maioria das vezes a escravidão tem sua origem na violência, ou seja, seres humanos eram capturados por meio das guerras. A princípio, a escravidão não era a causa da guerra e sim, a sua consequência, mas não podemos deixar de mencionar que existia guerra só para a produção de escravos. A partir do século XV, com a chegada dos europeus, essa lógica vai inverter-se e a guerra em busca de escravos será majoritária.²⁰¹

Em outro trecho, o livro didático acrescenta: “Nas jornadas que fizemos pelas diferentes épocas, a escravidão foi uma prática presente em várias sociedades, desde a Antiguidade. Fez parte da vida de povos que nunca tiveram contato, como os gregos e astecas”.²⁰²

Embora o livro didático aqui analisado esteja correto na ênfase à guerra e no apontamento de que a escravidão não fosse exclusividade da África, acreditamos que a redação careça de maiores explicações sobre as peculiaridades da África, pois se ao norte do continente os conflitos que geram cativos estavam associados à ideia de conversão

¹⁹⁹ Ibidem, p.197.

²⁰⁰ Ibidem, p.181.

²⁰¹ Ibidem, p.195.

²⁰² Ibidem, p.195.

religiosa ao islamismo, na África Central, especificamente após a chegada dos europeus, estavam vinculados às guerras justas.

Quando o autor de um livro didático não se atenta a todas essas questões pode contribuir para que o aluno cristalice a ideia errônea de que somente os povos africanos foram escravizados.²⁰³ A própria origem da palavra “escravo” sugere a universalidade da prática. A palavra é derivada do latim *slavus* ou *sclavus* e do grego bizantino *sklábos*.²⁰⁴

O termo eslavo surge entre os séculos 9 e 10, na Europa, por conta das derrotas desses povos em guerras contra os germânicos, que culminaram em sua escravização. Um exemplo está nos ataques à zona balcânica sob as ordens de Otto I, rei germânico coroado imperador romano em 962. Milhares de derrotados, em sua maioria eslavos, se tornaram prisioneiros e foram vendidos.²⁰⁵

Assim, o termo associado à tragédia dos africanos possui uma história significativamente mais remota e mais próxima da dos poloneses, sérvios e ucranianos. Logo, é possível concluir que a escravidão esteve presente em diversas sociedades, como a mesopotâmica, a egípcia, a grega, a romana, a islâmica, as ameríndias e, principalmente nas centenas de etnias do continente africano, assim como esteve presente em diversos períodos da história da humanidade.²⁰⁶

Além das guerras, ataques em busca de escravos e sequestros, outra forma de escravização eram as punições judiciais ou religiosas. Em algumas sociedades, quem cometia adultério, assassinato e roubo era considerado bruxo, sendo castigado judicialmente, com a condição de ser um escravo. Assim como a escravidão, devido a guerras, essa escravidão de punição judicial e religiosa era marcada pelo uso da violência.²⁰⁷

Entre os tipos de escravidão estavam a prática de escravizar os estrangeiros, em que se negava os seus direitos e privilégios como justificativa para serem explorados econômica, política e socialmente. Os escravos capturados eram levados o mais longe possível de seu local de nascimento para que houvesse uma maior legitimação na prática

²⁰³ Acreditamos quem um dos fatores responsáveis pela associação automática do negro ao escravo decorra deste ponto.

²⁰⁴ AH – Aventuras na História. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-eslavo-origem-escravo.phtml>. Acesso em 11 novembro 2019.

²⁰⁵ Ibidem, p.207.

²⁰⁶ Ibidem, p.195.

²⁰⁷ Ibidem, p.195.

escravista aos estrangeiros. Geralmente, os estrangeiros eram considerados etnicamente diferentes: a ausência de parentesco era uma distinção particularmente comum.²⁰⁸

Numa pesquisa de Talita Batista sobre a escravidão na África, no período pré-colonial, ela constata que:

(...) por aquela época, o que havia era um sistema interno, cuja configuração não se pode identificar, propriamente, como uma forma de exploração do trabalho, seria uma escravidão não devidamente institucionalizada. Na escravidão interna pré-colonial africana, as pessoas eram transformadas em escravos por punição de algum crime, ou por dívida (fornecendo a penhora humana). Alguns identificam essa prática (diferente da escravidão convencional) como escravidão de linhagem, também chamada de escravidão doméstica ou de parentesco. Esse tipo contraditório de escravidão pode ser considerado uma forma menos agressiva de escravidão, pois os escravos poderiam ter acesso à terra, enquanto meio de produção, poderiam casar-se com pessoas livres e algumas vezes, eram considerados como membros da família de seu proprietário.²⁰⁹

Semelhante raciocínio desenvolveu Paul Lovejoy definindo que existia na África pré-colonial a escravidão voluntária, em que pessoas sem perspectiva de vida preferiam sujeitar-se à condição de escravas do que morrer de fome. Segundo o pesquisador, esse tipo de escravidão era em pequena porcentagem. A escravização voluntária dependia da instituição de uma sociedade escravista.²¹⁰

A utilização dos escravos era, principalmente, para a realização de trabalho, ou seja, para o campo da economia. As tarefas desempenhadas eram quase sempre as mais pesadas e desprezíveis. As punições também poderiam ocorrer para forçar a obediência a determinadas ordens.²¹¹

A coerção sobre os escravos era de forma escancarada, em que o seu senhor podia realizar castigos corporais, confinar, privar de alimentos, aplicar trabalho pesado e extra. A punição poderia inclusive levar à morte, essas formas coercitivas eram usadas para manter a disciplina dos outros cativos. O motivo dessas coerções era, na sua grande maioria, a insubordinação ou, em outros casos, para simplesmente servir como sacrifício.²¹²

²⁰⁸ Ibidem, p.195.

²⁰⁹ SOUZA, Talita Batista Amaral de. **Escravidão interna na África antes do tráfico negreiro**. Vértices. CEFET. Goytacazes, Rio de Janeiro. Ano 5. N. 2. p.135, 2003.

²¹⁰ Ibidem, p.195.

²¹¹ Ibidem, p.195.

²¹² Ibidem, p.195.

Embora entendamos que seja importante expor a violência da escravidão, que se estruturou em torno do racismo, castigos, humilhações etc, percebemos que o foco excessivo nesses aspectos, sem as devidas contextualizações, não ajuda a elevar a autoestima de alunos(as) negros(as).

Finalmente, ao chamarmos a atenção para as diferentes nuances da escravidão, não temos a intenção aqui de propor uma ordem classificatória entre as melhores ou piores formas de escravidão. Tanto na Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea um ser humano escravizar outro ser humano é uma situação de degradação da própria espécie. “É igualmente importante desmistificar discursos atuais, que tentam minimizar a situação, mostrando a escravidão como algo sempre existente, mesmo entre diferentes povos africanos.”²¹³

A partir de agora iremos adentrar na análise de cada povo africano que está contido no Capítulo 5 “Povos Africanos”, com o objetivo de verificar se existe uma generalização e/ou superficialidade sobre a descrição destas sociedades.

3.1 Reino do Congo

A partir da página 116 do livro, a história dos povos do Reino do Congo é narrada com foco central na organização política e econômica. A redação informa que o reino era organizado em cidades-estados e governado pelo Manicongo. A principal atividade econômica era a agricultura, favorecida pelo solo fértil, e uma das moedas de troca utilizadas pelos congolezes eram as conchas. O trecho ainda acrescenta informações sobre aspectos religiosos, afirma que a religião era praticada a partir do culto aos antepassados e aos espíritos da água, visando afastar o que consideravam espíritos negativos.”²¹⁴

Entendemos que as menções ao Reino do Congo são apressadas, simplistas e demasiadamente generalizadas. Ademais, não abordam elementos culturais, religiosos, não há menção à literatura, à dança, à música, à língua, à comida, entre outros aspectos que poderiam ser explorados para retratar uma maior riqueza sobre a história da cultura negro-africana.

Outro ponto que pode ser destacado é a descrição do Reino do Congo no momento da chegada dos portugueses “O Reino do Congo possuía várias cidades independentes, aos moldes de cidades-estados, devedoras de tributos ao manicongo, o governante ou

²¹³ Ibidem, p.181.

²¹⁴ Ibidem, p.181.

rei”.²¹⁵ Julgamos que a descrição não antecedida de uma explicação do processo formativo do Congo resulta em uma compreensão distante da complexidade da organização política e das relações sociais dos povos que habitavam a África Central Ocidental.

Ao analisar o texto com mais atenção, observamos uma certa negligência no que tange à organização social do Reino do Congo, em detrimento da sobrevalorização do Manicongo, soberano da região. Ao dar primazia aos aspectos econômicos e políticos, a autora deixa em segundo plano aspectos culturais e sociais. Não se fala sobre família, lugar da mulher ou trabalhadores braçais.

Percebemos que Marília Mezzomo, autora do livro, optou por concentrar-se na história do contato dos portugueses com o Reino do Congo e o processo de dominação. No entanto, para além desses temas, outros aspectos podem contribuir para propiciar uma visão mais ampla do encontro dos europeus com os congolezes. As reflexões de Marina de Mello e Souza, por exemplo, contribuem para resolução dessa lacuna.

A autora, ao refletir sobre a ação portuguesa na África Central, aponta duas principais motivações: o comércio e a conversão ao cristianismo. A bula *Romanus Pontifex* de 1455, assinada pelo papa Nicolau V, atestava isso, pois buscava legitimar os pretensos direitos que Portugal teria sobre as terras africanas encontradas a partir da ação missionária. O comércio, por sua vez, expandia-se conforme a presença europeia fincava raízes na região. Portanto, comércio e religião andavam de mãos dadas.²¹⁶

É importante frisar que no Reino do Congo houve uma particularidade em relação aos gentios aceitarem a religião católica. Relatos explicam que os altos dirigentes é que tinham interesse na conversão. O mani Soyo, chefe de uma província do reino do Congo, insistiu em ser batizado junto com seus conselheiros. Já o Manicongo, o líder de todo o Reino, sequer esperou o final da construção da Igreja e optou pela conversão ao catolicismo.²¹⁷

Existem algumas explicações para essa rápida conversão dos altos dirigentes do Reino do Congo para a religião católica. Os relatos cronistas inferem que o Manicongo teria se tornado mais forte após o batismo, já que esses dirigentes tinham a concepção de

²¹⁵ Ibidem, p.181.

²¹⁶ SOUZA, Marina de Mello e. **Crucifixos Centro-Africanos um estudo sobre traduções simbólicas.** In: ALGRANTI, Leila Mezan. MEGIANI, Ana Paula Torres. *O Império por Escrito: formas de transmissão da cultura letrada no mundo ibérico (séc. XVI e XIX)* p. 334-336. São Paulo: Alameda, 2009.

²¹⁷ Ibidem, p.219.

que o rei tinha adquirido mais disposição a enfrentar forças contrárias para defender seu reino.²¹⁸

Em outro trecho percebemos a insinuação equivocada de que a presença portuguesa na região do Congo deveu-se somente à capacidade bélica ou superioridade religiosa ou organizativa:

Fato semelhante aconteceu com as formas de governo, pois as relações entre governantes e governados passaram a incorporar aspectos do Estado português. Isso ocorreu porque, juntamente com suas fortificações, os portugueses trouxeram sua forma de organização do poder, sua religião e suas relações sociais.²¹⁹

É preciso ponderar que, após a chegada portuguesa e a conversão ao cristianismo, não houve um abandono instantâneo da religiosidade anteriormente existente no Congo, mas uma africanização do cristianismo.

Retornando ao livro didático, a finalização do trecho reservado ao Reino do Congo dá-se da seguinte forma: “Os europeus estimularam as ações violentas de governantes e impuseram muitos de seus valores às populações, nem sempre dispostas a aceitar os acordos entre o manicongo e os comerciantes.”²²⁰ As reflexões aduzidas aqui demonstram que esse processo que resultou na instalação portuguesa na costa do Reino do Congo foi muito mais amplo do que a mera dimensão bélica, visto que a consolidação portuguesa na região e posterior conversão da corte congoleza ao cristianismo não sugere imposição de valores, mas ressignificação.

Diante do exposto até aqui, parece-nos razoável afirmar que o capítulo que versa sobre a história dos povos da África ainda é arraigado de uma visão eurocêntrica, que no lugar de proporcionar uma visão mais ampla do povo africano e tratá-lo como agente ativo da sua própria história, continua a investir em uma perspectiva não condizente com as investigações historiográficas das últimas décadas.

3.2 Reino Ndongo

Após a análise do Reino do Congo, o capítulo “Povos da África” dedica um espaço para o Reino Ndongo. Assim como no tema anterior, a autora privilegia os aspectos econômicos e políticos, em detrimento dos elementos culturais e sociais.

²¹⁸ Ibidem, p.219.

²¹⁹ Ibidem, p.219.

²²⁰ Ibidem, p.117.

De forma geral, a leitura desse trecho aprofunda a impressão de que o capítulo 5 “Povos da África” não apresenta uma história propriamente africana, mas sim, uma história de como e quando os europeus conseguiram dominar e conquistar os povos africanos; um história dos povos africanos confinados em um capítulo que poderia descrever ou fazer jus à imensa riqueza política, econômica, cultural e religiosa que a África detém.

Para ilustrar essa questão, no trecho reservado ao Ndongo a autora resume-se a discorrer a religiosidade da região na última linha com as seguintes palavras: “Mais tarde converteu-se ao cristianismo e recebeu religiosos em seu reino, cujo comando continuou a ser feito por rainhas até o final do século XVIII.”²²¹ Chama atenção a carência de dados sobre a religiosidade na região anterior às conversões ao cristianismo.

À vista disso, a religiosidade do povo Ndongo, anterior à chegada dos portugueses, consistia em rituais chefiados por um ancião e só ocorriam entre os parentes. Os que faziam o culto cobravam impostos e lealdade, por isso os cultos contribuíram para uma unidade política. A autoridade política estava associada à espiritual, que estava relacionada à posse de objetos sagrados. Um dos primeiros cultos que contribuíram para a unidade política foi o do Malunga. Os mbundus faziam figuras de madeira e colocavam-nas junto aos rios para que as mesmas mediassem junto ao Deus do tempo para que promovesse as chuvas.²²²

Fica claro que a história dos povos da África está sendo narrada de forma simples e generalizante, e quem sai perdendo é o aluno, deixando de conhecer a literatura desses povos ou não tendo, ao menos, a tradição oral, que é forte nos povos africanos. Assim, o estudante perde a oportunidade de conhecer a religião, as diferentes línguas, a culinária e a vestimenta desse povo.

No caso do livro didático que aqui analisamos, caso o professor de História não exerça o seu papel de mediador, proporcionando ampliação dos horizontes para a compreensão dos povos africanos, o aluno terminará o processo de ensino-aprendizagem com uma visão limitada ou equivocada sobre a África.

Outro aspecto a ser destacado é que, tanto na descrição do Reino Congo quanto na do Reino Ndongo, a narrativa é finalizada após a conversão ao cristianismo e o domínio português. Só interessam ao processo histórico quando se confrontam com a

²²¹ Ibidem, p.181.

²²² SILVA, Alberto da Costa. **A Manilha e o Libambo: A África e a escravidão de 1500 a 1700**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2002. pp. 359-450

história expansionista da Europa? O silêncio deixa subentendido que o papel reservado aos africanos era apenas fornecer cativos ao mercado escravista formado no mundo atlântico. A narrativa opta por trazer o africano como coadjuvante e o sujeito europeu como o protagonista.

A coleção didática da Edebê inseriu uma imagem que ocupa praticamente um terço da página 118 (figura 3), que é uma gravura da rainha Nzinga em negociação de paz com o governador português de Luanda, Angola.

Figura 3. A rainha Nzinga em negociação de paz com o governador de Luanda



Fonte: RODRIGUES, 2013.

A gravura em questão foi elaborada para ilustrar a narração feita pelo capuchinho Giovanni Cavazzi, que viveu na região durante o período em que Ginga esteve à frente do Reino de Ndongo. Retrata o encontro da rainha com o governador de Angola, com a rainha sentada em uma pessoa. No período, buscando pacificar as relações, o governador de Angola convidara o reinado de Nzinga a enviar um representante para negociação da paz. Nzinga fora designada. No entanto, ao encontrar com o governador, o mesmo não ofereceu assento. Então a rainha ordenou que uma das suas vassalvas servisse como assento, como sinal de poder, mas também de que falava com o governante português em posição de igualdade.²²³

²²³ Sobre a descrição de Cavazzi, ver: CAVAZZI, G. Descrição histórica dos três reinos: Congo, Angola e Matamba. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1965; Acerca da rainha Nzinga, ver FONSECA,

Chama atenção o fato de o livro não trazer esses dados acerca da gravura, que entendemos como fundamentais para entender a importância da rainha na história da África e, sobretudo, da posição do africano como sujeito histórico que não assistiu passivamente à chegada e expansão europeia na África. O livro apenas se limita a narrar que, após a rainha Nzinga ter assumido o poder, fez um acordo de paz com os portugueses. Abaixo, transcrevemos o texto que acompanha a gravura no livro:

Nzinga apoiou os holandeses vindos à região, ajudando-os contra os portugueses. Os holandeses foram expulsos, mas a rainha Nzinga e seus guerreiros continuaram a se opor aos portugueses, que ocupavam a capital do reino. Como essas ações prejudicavam muito o comércio de escravos, os portugueses decidiram negociar com a rainha outra vez. Ela aceitou um acordo. (grifo meu)²²⁴

Assim, quando o livro didático dispõe de uma imagem sem problematizá-la, negligenciando aspectos da história africana e dos seus sujeitos, apresenta uma narrativa pela metade, que deixa subentendido que a África só participa da história quando a Europa entra em cena.²²⁵

3.3 Os povos Jeje e Iorubá

Os povos Jeje e Iorubá também ganham espaço no capítulo que aborda a história da África. Contudo, é interessante destacar que a primeira informação a mencionar tais povos esteja atrelada à escravidão. A seguir o trecho:

No litoral atlântico da África, outra região destacou-se em razão do intenso comércio de escravos, estimulado pelos europeus. O local ficou conhecido como “costa dos escravos”, e quem controlava as relações e as rotas comerciais feitas por terra eram dois povos, habitantes de seis reinos distintos, organizados como cidades-estados [...]²²⁶

Não obstante o recorte temporal do livro relativo à modernidade, acreditamos que a apresentação dos povos Iorubá e Jeje poderia ter iniciado a partir de outro prisma.²²⁷ A

Mariana Bracks. *Ginga de Angola: Memórias e representações da rainha guerreira na diáspora*. São Paulo: Programa de pós-graduação em história social, Universidade de São Paulo, 2018 (tese).

²²⁴ Ibidem, p.181.

²²⁵ No editorial da Edebê há um link para conferir o trailer de um filme produzido pelo grupo angolano Semba Comunicação realizado em 2013, “Njinga - Rainha de Angola”, contando a história da rainha africana. Avaliamos que seja um material muito positivo para complementar o livro didático.

²²⁶ Ibidem, p.181.

²²⁷ Por exemplo, localização geográfica, características da organização social, política, cultura etc. Sobre tais povos, ver OLIVA, Anderson. A invenção dos iorubas na África Ocidental. Reflexões e apontamentos acerca do papel da história e da tradição oral na construção da identidade étnica. *Estudos afro-asiáticos*, ano 27, pp. 141-179, jan-dez 2005.

ênfase exclusiva no comércio escravo causa a impressão de ter sido a única participação desses povos na história mundial.

Face a isso, questionamos: Qual pode ser o resultado final com a adoção desse tipo de recorte no processo de ensino e aprendizagem? Que a história dos povos da África somente tem início com a chegada do europeu? Os únicos fatos dignos de atenção são aqueles relacionados à escravidão? Será que a partir das imagens e os textos contidos nesse livro didático, o discente conseguirá aprender sobre a história e cultura da África de forma ampla, identificando quais são os elementos que fazem parte de si mesmo e do povo brasileiro?

Tendo em vista o que dispõe a Lei 10.639/03, acreditamos que o livro aqui analisado atende-a parcialmente. Embora conceda espaço para a história e cultura da África, não traz o povo africano como protagonista no processo político, costumes, religião, entre outros. O que prevalece na narrativa são ações dos colonizadores, tornando a obra aquém do que objetiva a lei e o conjunto de política pública criados na sequência.²²⁸

A simples inserção de imagens, sem as devidas reflexões, não contempla satisfatoriamente o conjunto de políticas da educação étnico-racial, tampouco o que o próprio editorial do livro objetiva, que é a superação de estereótipos.

Como diria Weschenfelder, “o objeto de estudo da História é o indivíduo enquanto sujeito histórico, dizer que o negro é sujeito de sua própria história é afirmar que ele tem condições de ser autor de sua própria vida”.²²⁹ Infelizmente, observamos que o africano não aparece como sujeito em nenhum dos pontos arrolados anteriormente, de modo que, quem dita o ritmo da história é o colonizador europeu.

Sobre o povo Iorubá vale lembrar que eram os habitantes dos reinos de Benin, Ifê e Oió. Apesar do material escolar da Edebê trazer poucas informações sobre eles, eram povos que, na Modernidade, já contavam com uma vasta história.

Vale ressaltar a postura positivista adotada na obra didática, que constantemente confere primazia à figura do rei. No contexto africano, essa abordagem acaba configurando uma postura eurocêntrica, pois nas diversas sociedades africanas, embora

²²⁸ No que tange às políticas públicas elaboradas posteriormente à promulgação da lei, recomendamos o relatório elaborado por Petronilha Beatriz G. e Silva, que passou a fazer parte das Diretrizes da educação étnico-racial, desde 2004. Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, março de 2004.

²²⁹ WESCHENFELDER, Viviane Inês. **O negro como sujeito de sua própria história: reflexões sobre o ensino de história contemporâneo, Doutoranda em Educação** – UNISINOS /Bolsista da CAPES. XII Encontro Estadual de História ANPUH/RS. p. 12, 2014.

pudessem contar com poder centralizado, as funções das autoridades políticas não eram semelhantes às das autoridades políticas europeias. Sobre isso, Anderson Oliva argumenta:

Porém, alertamos que o emprego da idéia de que esses grupos africanos seguiam uma estrutura política parecida com uma federação, reino ou império deve ser percebida em uma dimensão um tanto diversa da europeia. Se o uso dos termos é uma ação comum, seus sentidos ou significados não são idênticos. É fato que certos costumes, comportamentos e estruturas políticas, práticas sociais e elaborações culturais possuem alguma semelhança, mas os vínculos com as cosmologias e cosmogonias religiosas locais, a legitimação de chefias e linhagens, os laços comerciais internos eram evidentes e a noção de fronteira e propriedade entre os africanos destacam as diferenças entre os dois modelos. Por isso, pensarmos na construção de formações políticas aos moldes europeus, com todas as relações específicas visualizadas apenas no Ocidente, não parece ser algo tão simples.²³⁰

Essa adoção descuidada das lógicas de organização política da Europa para compreender as sociedades africanas aparece em diversos trechos no livro, como no comentário acerca do Congo: “O Reino do Congo possuía várias cidades independentes, aos *moldes de cidade-estados*, devedoras de tributos ao manicongo, o governante ou rei, que habitava a capital Mbanza Congo.”²³¹(grifo nosso)

A mesma ênfase na organização política e na autoridade política observamos na abertura dos textos que discorrem os reinos do Ndongo e Benin,²³² com alguma variação para população de Oió (iorubá): “abrigava uma população comerciante e buscava o controle de rotas e de mercados. Dominava cidades próximas, que pagavam tributos ao rei de Oió, denominado de alafim.”²³³

Entendemos que a preferência à figura do rei e comparações políticas que julgamos anacrônicas acabam contribuindo para a exclusão de mulheres, demais extratos sociais, aspectos culturais e de diversas ordens.

Ademais, na página 120 do capítulo ainda consta uma imagem da máscara utilizada no Reino de Benin durante a Idade Moderna (figura 4).

²³⁰ OLIVA, 2005, Op. Cit., p. 155.

²³¹ Ibidem, p.181.

²³² Sobre Ndongo: “Um dos reinos controlados pelo Congo era o Ndongo. Seu líder era denominado ngola.”; Sobre o Benin: “Benin foi um grande reino, concentrado em uma cidade. O rei era chamado de obá e vivia num palácio ricamente decorado, com sua família, sua corte, seus servos e seus escravos”. Idem Ibidem, pp. 1166-118.

²³³ Ibidem, p.120. O livro ainda reserva um pequeno espaço para o reino do Daomé (3 parágrafos), e assim como os demais, concentra-se na descrição da organização política e ênfase na autoridade política.

Figura 4. Máscara em marfim de Iyoba, matriarca da corte do Benin.



Fonte: RODRIGUES, 2013.

Acreditamos que se a imagem fosse acompanhada de algum texto que explicasse o significado da máscara e usos nos diversos ritos, como rituais de iniciação, nascimentos, funerais, celebrações, casamentos, curas de doentes e outras ocasiões importantes, poderia ser mais proveitoso ao estudante.

As máscaras estão no epicentro da identificação dos povos com seus antepassados e suas tradições, possuindo significados que ultrapassam a fronteira de seu valor estético. Elas precisam ser percebidas a partir de seus valores míticos, dentro da lógica de um mundo que se torna mágico pela arte, saindo de uma perspectiva secular para a do “faz de conta” – é a lógica do encantamento e da criatividade.²³⁴

Em outras palavras, é preciso buscar uma maior vinculação entre o uso de imagens e a produção acadêmica. É o que observa Thais Fonseca, quando constata que “têm

²³⁴ LEAL, Flávia. **A importância das máscaras africanas na espiritualidade, arte e política**. 2013. Disponível em: <https://grupoaficanidade.wordpress.com/2013/11/22/a-importancia-das-mascaras-africanas-na-espiritualidade-arte-e-politica/>. Acesso em: 24 mai. 2020.

surgido análises interessadas na vinculação entre o Ensino de História e a produção historiográfica e estudos que procuram utilizar além da análise textual, a leitura de iconografias como elemento fundante da construção do saber histórico escolar”.²³⁵

Por fim, o capítulo conclui com um texto complementar, intitulado “História com sentido”. Nele são apresentados dois aspectos positivos: (1) o fato de o continente africano ser o berço da humanidade, (2) contar com numerosas culturas, diversa religiosidade, idiomas, festas, organizações políticas e econômicas antes da chegada dos europeus.

Eram milhares de povos, criando soluções para a vida diária, explorando o mundo ao redor, buscando compreender os fenômenos naturais, explicá-los e dominá-los. Dessa forma, puderam desenvolver a agricultura, canais e barragens, criaram formas de observar e registrar movimentos de estrelas, planetas e outros fenômenos celestes. Aperfeiçoaram a linguagem, criando idiomas próprios, organizaram sistemas de escritas, sistemas numéricos e de contagem do tempo. Cada povo encontrou formas de construir e organizar a vida social. Criaram práticas religiosas assim como formas de registrar e transmitir os conhecimentos que adquiriram, maneiras de produzir objetos, de plantar, colher, de preparar os alimentos, trabalhar, ensinar as crianças, de guerrear e de fazer festas. Ou seja, foram milênios nos quais esses povos criaram e elaboraram suas culturas, muito antes de os europeus chegarem em seus territórios.²³⁶

Julgamos que no lugar de fechar o capítulo, esse texto deveria iniciá-lo. Dessa forma, o estudante iniciaria a leitura já problematizando as visões distorcidas e estereotipadas que possa ter sobre a África e seus povos.²³⁷

Em todo caso, o texto complementar ainda conta com uma imagem de um bloco carnavalesco afro do Maranhão, mostrando fantasias multicoloridas, no qual até mesmo uma mulher branca se diverte com a dança e o som dos batusques e tambores (figura 5).

²³⁵ Ibidem, p.22.

²³⁶ Ibidem, p.181.

²³⁷ É bem sabido que atualmente a escola não constitui o único espaço para aquisição de conhecimentos. O estudante adquire-os em diversos lugares: internet, televisão, igreja, movimentos sociais, aplicativos, jogos, entre outros.

Figura 5. Registro fotográfico do primeiro bloco afro Alomabu durante carnaval no Maranhão, Brasil.



Fonte: RODRIGUES, 2013.

Essa fotografia contida no livro didático da Edebê tem a finalidade de mostrar uma expressão cultural que resgata e enaltece as raízes africanas na formação do Brasil, pois os blocos afro e afoxés podem e vão além da folia de Carnaval.

Além de realizar uma afirmação étnica das comunidades negras no Brasil, os grupos, em sua maioria, realizam ações educativas e de formação profissional para os moradores dos bairros periféricos. Bloco afro não é só festa, é também ação política.²³⁸

Após esmiuçar todo o capítulo de “Povos da África” tanto no aspecto textual quanto nos aspectos iconográficos, deixo uma problematização no ar: Será que todas as competências e habilidades que o material didático da Edebê propôs, o estudante conseguiu adquirir? Será que o estudante desenvolveu habilidade para “Compreender os reinos da África Ocidental a partir dos seus próprios referenciais sociais, culturais, religiosos e econômicos”? Será que o discente, após o final da leitura do capítulo, é capaz de “Identificar e familiarizar-se com os espaços atuais da África que abrigaram grandes reinos”? Será que o alunado, após o estudo, tem a capacidade de “Perceber os elementos das sociedades africanas que influenciaram o perfil social brasileiro”?

²³⁸ TERTO, Amauri. **5 blocos afro que mostram a força da cultura negra no Carnaval (e você precisa conhecer)**. 2017. Disponível em: https://www.huffpostbrasil.com/2017/02/24/5-blocos-afro-que-mostram-a-forca-da-cultura-negra-no-carnaval_a_21721328/. Acesso: 23 dez. 2019.

Tendo em vista as problemáticas abordadas acima, constata-se que o livro didático da RSB-Escolas enfatizou de forma prioritária a dominação dos europeus sobre os africanos, o processo de escravidão dos povos africanos e os aspectos políticos e econômicos dos reinos escolhidos pela autora.

3.4 Atividades do livro didático

Para finalizar o capítulo, o livro da Edebê traz uma seção de atividades chamada “construção do conhecimento”. Essa seção está disponível somente na versão digital do livro didático. Ao todo são oito atividades. Em todas há imagem, texto, um comando e as alternativas de múltiplas escolhas.

Antes de iniciar as atividades, o editorial da Edebê enumerou seis competências e habilidades para que o aluno adquira após a resolução dos exercícios.

- 1-Compreender a organização e a cultura das sociedades africanas;
- 2- Identificar as populações a partir de suas peculiaridades;
- 3- Localizar geograficamente a distribuição dos reinos africanos na África;
- 4- Conhecer a cosmologia e os mitos de criação dos povos africanos;
- 5- Compreender o conceito de afrodescendência;
- 6- Reconhecer o valor e a importância da história, da cultura africana e da afrodescendência atual.²³⁹

A intenção é que o estudante realize as atividades e consiga alcançar essas habilidades. Adiante, analisaremos como essas atividades estão organizadas e se conseguem alcançar as metas propostas, que a nosso ver, são razoáveis.

Cada atividade possui um assunto específico que foi enumerado pela Edebê: 1- O Reino do Congo; 2 - O Reino de Ndongo; 3 – O tráfico de escravos; 4 – O Reino de Benin; 5 – O Reino de Daomé; 6 – O iorubá; 7 – A cultura africana no Brasil; 8 – A história começou na África.

²³⁹ Ibidem, p.181.

Na mesma página, onde estão as competências e habilidades, e os conteúdos das atividades, o editorial do livro didático trouxe mais uma imagem do continente africano (figura 6).

Figura 5. Mapa do continente africano (1595).



Fonte: RODRIGUES, 2013.

Esse mapa foi confeccionado por Gerardus Mercator, nascido na região de Flandres (atualmente a Bélgica), considerado o pai da Cartografia Moderna.²⁴⁰ É com ele que a atividade é iniciada. O mesmo tempo apresenta o continente africano pela formação dos principais reinos, traz as latitudes e os rios que cortam a África. No entanto, as projeções cartográficas não são meras soluções matemáticas, são também produtos artísticos e culturais.²⁴¹

A imagem seguinte (figura 7) trata-se de uma aquarela que aparece com descrições extraídas do site *The Atlantic Slave Trade and Slave Life in the Americas*:²⁴²

²⁴⁰ CARDOSO, Gean Alef. PORTAL SÃO FRANCISCO. **Projeção de mercator**. Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/geografia/projecao-de-mercator>. Acesso em: 05 jan. 2020.

²⁴¹ Ibidem, p. 244.

²⁴² IMAGENS DOS MISSIONÁRIOS NO REINO DO CONGO. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~coorhis/felipe/imagens.html>. Acesso em: 07 jan. 2020.

Figura 6. Missionário Capuchinho com sua comitiva rumo ao Reino do Congo.²⁴³



Fonte: RODRIGUES, 2013.

Na imagem é possível notar um membro da Igreja católica destacado ao centro, de acordo com a regra do terço.²⁴⁴ Os negros, na sua maioria, estão representados nas margens da pintura e até mesmo com uma estatura menor do que a do branco europeu. Chama atenção também a vestimenta: enquanto o padre está com seu traje completo, inclusive uma cruz no peito para representar a instituição católica, os negros são desenhados com poucas vestes, tanto os que vão à frente na comitiva como os demais que se encontram em situação de servidão.

Embora a Edebê não tenha problematizado a imagem, é possível realçar a diferença de representação entre o europeu e o africano. Enquanto o primeiro aparece com um tom de superioridade, o segundo é representado como o “bárbaro” que poderia

²⁴³ O título do mapa é acompanhado pelo seguinte texto: “Sua comitiva está disposta de forma hierárquica, com o missionário indicando o caminho, dois africanos vestidos e empunhando signos cristãos. Provavelmente se trata de africanos cristianizados. Por fim, os carregadores, provavelmente nativos ou escravos.”

²⁴⁴ A regra dos terços é uma teoria utilizada na hora de compor uma imagem. Caracteriza-se em dividir uma imagem em duas linhas horizontais e duas linhas verticais, em que os 4 pontos de interseção dessas 4 linhas são os pontos onde os nossos olhos têm maior atenção. Disponível em: <https://www.photopro.com.br/tutoriais-gratis/regra-dos-tercos-fotografia/>. Acesso em: 07 jan. 2020.

estar em processo de civilização – o que faz a aquarela dialogar com as dezenas de gravuras elaboradas no período, a exemplo de Theodore De Bry.²⁴⁵

Pelo fato de muitas imagens dos livros didáticos trazerem o negro sendo maltratado, explorado, acorrentado e praticamente sem roupas, acreditamos que a não problematização de imagens como essa, contribui para que estudantes façam uma associação do africano com a ideia do bárbaro e uma suposta inferioridade.

Como argumenta Severo (2009), uma “criança negra que estuda com livros didáticos que apresentam a imagem do negro depreciado, possivelmente sentirá profundas dificuldades na formação da sua identidade e na elevação da sua auto-estima”.²⁴⁶

Carvalho (2006), por sua vez, avalia que o material escolar pode vir a ser um “instrumento que reproduz discriminação e preconceito, ora de forma silenciosa, ora de forma explícita; isto é, ao ‘invisibilizar’ o processo histórico-cultural e as experiências cotidianas de certos grupos sociais, entre eles, os negros.”²⁴⁷

A segunda atividade inicia-se com uma fotografia de uma escultura criada por um artesão angolano (figura 8). É importante frisar que esta é a única imagem produzida diretamente por um africano.

²⁴⁵ Theodore de Bry, nascido em Frankfurt em 1528, é conhecido mundialmente pela elaboração de dezenas de gravuras acerca dos contatos dos europeus com os diferentes povos. Nota-se nos trabalhos do artista a representação dos não europeus como “bárbaros” e inferiores.

²⁴⁶ Ibidem, p.76.

²⁴⁷ Ibidem, p.62.

Figura 7. O Pensador Africano



Fonte: RODRIGUES, 2013.

Juntamente com a figura, ao contrário de todas as imagens analisadas nesta dissertação, há um texto base da questão que explica a representatividade da escultura:

A peça “O Pensador”, é uma das mais belas esculturas de origem Tchokwe, escola tradicional desenvolvida ao longo de muitos séculos, constituindo hoje o referencial cultural de todos os angolanos, visto tratar-se do símbolo da cultura nacional.²⁴⁸

Posterior à citação são escritos outros dois parágrafos nos quais a autora relaciona a escultura com os valores nacionais de Angola: “(...) essa imagem é hoje, uma figura emblemática de Angola, que aparece inclusive na filigrana das notas de kwanza, a moeda nacional. É considerada uma obra de arte nativa fidedignamente angolana.”²⁴⁹

A terceira atividade, a imagem que o material didático da Edebê ilustra, assemelha-se à utilizada na abertura do livro, apenas diferenciando-se no tamanho, pois

²⁴⁸ Ibidem, p.181.

²⁴⁹ HISTÓRIA DA ÁFRICA. **O Pensador – Angola**. 2012. Disponível em: <http://historiadaafricauff.blogspot.com/2012/12/o-pensador-angola.html>. Acesso em: 07 jan. 2020.

é disposta em uma dimensão maior, que permite ao estudante visualizar maiores detalhes (figura 9). O texto-base que acompanha a imagem está diretamente relacionado a ela.

Figura 8. Litogravura que mostra o transporte de escravos na África. Gravura de 1890.



Fig. 226. Sklaventransport in Afrika.

Fonte: RODRIGUES, 2013.

A imagem é sucedida do seguinte texto

Com o crescimento do número de fazendas no Novo Mundo, a demanda de escravos aumentou consideravelmente. Os mercadores africanos adaptaram-se à nova necessidade econômica. Seus aristocratas estavam ansiosos pelos artigos manufaturados da Europa. Cada nação europeia supria seus postos litorâneos com artigos próprios e preenchia a lista com aquisições feitas no exterior.²⁵⁰

Como podemos perceber, o texto acima narra o circuito comercial formado no mundo atlântico, que utilizava o cativo africano capturado na África para o movimento de capital e manufaturas entre a América e a Europa. Avaliamos como positiva a descrição da lógica comercial por trás do negócio escravista que articulava três continentes. Não temos dúvida de que isso contribui para que o estudante possa compreender quais são as raízes que formaram o capitalismo no mundo contemporâneo.²⁵¹

²⁵⁰ Ibidem, p.181.

²⁵¹ Desde os anos 1940 diversos estudos foram publicados sobre as relações entre o advento do capitalismo e a escravidão, e da escravidão como principal fator de articulação da economia mundial na modernidade. Nesse bojo, destacamos dois estudos: WILLIAMS, Eric. Capitalismo e escravidão. Tradução de Denise

Quanto à imagem, podemos destacar o quanto a escravidão foi indiscriminada: nela se encontram em condições de cativos homens, mulheres, crianças e até recém-nascidos, o que configura um retrato fiel do comércio de africanos escravizados, muito bem registrado e estudado. Horácio Gutierrez, por exemplo, ao analisar listas de cativos transportados do porto de Luanda, entre 1734 e 1769, estimou que, daquela localidade, ao menos 10% dos africanos embarcados em navios negreiros fossem crianças.²⁵²

Na quarta questão, o livro didático ilustra uma placa ornamental criada por guerreiros do Reino de Benin (figura 10).

Figura 9. Placa ornamental de bronze de guerreiros do Reino de Benin com espadas cerimoniais, século XVI a XVIII, Nigéria.



Fonte: RODRIGUES, 2013.

Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2012; NOVAIS, Fernando. Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808). São Paulo: Editora Hucitec, 1979.

²⁵² O autor estima que anualmente eram embarcadas 534 crianças, das quais 73% foram identificadas na documentação como “crias de pé”, ou seja, recém-nascidos. Ver GUTIERREZ, Horácio. O tráfico de crianças escravas para o Brasil durante o século XVIII. In: Revista de História, n.120, julho de 1989, pp.59-72.

Embora seja muito positiva a presença de imagens como essa, que sugerem aspectos das culturas africanas, o texto carece de explicação sobre o processo de produção da própria placa ou do manuseio do bronze no Benim. Limita-se apenas a dizer que “ainda hoje as estátuas de Bronze do Benim são consideradas belas peças”.²⁵³

As peças dos “Bronzes de Benim”²⁵⁴ fazem parte de uma coleção formada por mais de mil peças comemorativas que provêm do palácio real do Reino do Benim. No processo de neocolonialismo, os ingleses, em 1897, descobriram essas peças de artesanato criados pelo povo Edo (outra forma de chamar o Reino Benin), saquearam e levaram para comercializá-las na Europa. Hoje, elas se encontram nos museus da Inglaterra, da Alemanha e dos Estados Unidos.²⁵⁵

Até a atualidade, a alta tecnologia empregada para a fabricação dessas peças impressiona artistas da Europa e dos Estados Unidos. *A priori*, os europeus não acreditavam que “tribos selvagens” pudessem produzir artigos que contassem com técnicas refinadas de produção.²⁵⁶

Vale acrescentar ainda que essas peças de bronze de Benim não são meros objetos artísticos, mas objetos que nos falam sobre os aspectos religiosos, políticos, históricos e mitológicos do Reino de Benin.

Em suma, seria de extrema importância que o livro didático da Edebê pudesse ter explorado a imagem relacionando-a a esses aspectos apontados acima. Ademais, levando-se em conta o texto explicativo que acompanha a imagem, e os outros distribuídos ao longo do livro didático analisado, fica evidente a falta de conhecimento que resulta em superficialidade, no que tange à descrição dos aspectos culturais do continente africano.

A quinta atividade traz, além da imagem e do texto-base, uma música sobre o Reino de Daomé (figura 11):

²⁵³ *Ibidem*, p.181.

²⁵⁴ Embora o conjunto de peças receba o nome de “bronzes do Benim”, nem todas são desse material, mas também de latão, ou de mistura de bronze e latão; de madeira, cerâmica, marfim etc. Foram produzidas por meio da técnica de cera perdida e são consideradas as melhores esculturas feitas com essa técnica.

²⁵⁵ ESF, Alfeu. **Bronzes do Benim**. 2013. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/noticia/bronzes-do-benin/>. Acesso em: 11 jan. 2020.

²⁵⁶ DOMINGUES, Joelza Ester. **Bronzes de Benin: Arte Africana com domínio da tecnologia**. 2016. Disponível em: ensinarhistoriajoelza.com.br/bronzes-de-benin-arte-africana-tecnologia. Acesso em: 12 jan. 2020.

Figura 10. Complexos de palácios reais do Abomei tombados como Patrimônio Mundial da UNESCO. Benin, África.



Fonte: RODRIGUES, 2013.

Infelizmente, o texto-base que acompanha a questão não tece explicações sobre a imagem, que está associada à cultura iorubá e ao “patrimônio cultural”.²⁵⁷ De forma específica, vale mencionar que entre o final do século XVII e o século XIX, os governantes do Reino de Daomé, na cidade de Abomei, construíam seus palácios em terrenos fechados com muros de barro. Os palácios foram decorados com baixos-relevos, esculturas e murais, e foram centros para o desenvolvimento de vários estilos de artesanato. Os palácios são representações vitais da herança cultural do Benim e atraem anualmente milhares de turistas de todo o mundo.²⁵⁸

Já a sexta questão que o material didático traz para o aluno resolver conta com uma imagem de músicos da etnia Iorubá (figura 12).

²⁵⁷ O Patrimônio Cultural é o conjunto de bens materiais e imateriais que fazem parte da cultura. A cultura, por sua vez, é construída por meio das gerações num processo de transmissão de significados, valores, conhecimentos, crenças; enfim, seu modo de viver. Cf. (Ricardo Gomes dos Santos. A importância do patrimônio cultural). Disponível em: <http://franklindhufs.blogspot.com/2012/01/importancia-do-patrimonio-cultural.html>. Acesso em: 13 jan. 2020.

²⁵⁸ HINES, Sylvester; DE ABOMEY. Dahomey Palácios Reais. Benin. Disponível em: <https://pt.ripleybelieves.com/dahomey-royal-palaces-of-abomey-benin-5846>. Acesso em: 13 jan. 2020.

Figura 11. Músicos Iorubá



Fonte: RODRIGUES, 2013.

A fotografia, além de representar a diversidade da cultura africana, suas músicas, suas danças, suas cores e tradições, é uma oportunidade para se pensar a história, a organização social e política por meio da cultura.

Além disso, a questão apresenta um texto-base que explica o termo “Iorubá”:

(...) é uma marca da identidade de vários povos africanos. Ela identifica a língua, a etnia, a religião e a cultura de vários grupos da África Ocidental. Muitos dos africanos, que vieram como escravos para o Brasil, partilhavam dessa mesma cultura, embora procedentes de reinos diferentes.²⁵⁹

A diversidade da cultura e da etnia trazida pelos negros para o Brasil enriqueceu o nosso país. Somos hoje uma mistura de crenças, raças, cor e costumes. É uma parte da nossa história que não pode ser esquecida e nem contada de uma maneira fragmentada.²⁶⁰

²⁵⁹ Ibidem, p.181.

²⁶⁰ Ibidem, p.76.

Além do texto e imagem, a questão conta com dois *links*, um para ter acesso a um site com o dicionário iorubá, e o outro dando acesso a um canal na plataforma de vídeos gratuitos do youtube, com um curso de idioma iorubá.

Tendo em vista o grande volume de africanos advindos da região da África Ocidental, entendemos que o conhecimento acerca do idioma iorubá e como ele faz parte do próprio português falado no Brasil pode ser importante para visualizar aspectos positivos da África e da sua presença em nosso cotidiano.²⁶¹

A penúltima questão do material apresenta uma foto do cantor brasileiro Jorge Ben Jor (figura 13), artista negro bem sucedido, que criou, ao longo da carreira, diversas músicas inspiradas em temas da história e cultura da África.

Figura 12. Jorge Ben Jor, cantor brasileiro.



Fonte: RODRIGUES, 2013.

O texto-base que acompanha o exercício traz uma pequena descrição do cantor. O grande mérito da atividade, a nosso ver, é a realização de uma análise dos estilos musicais presentes nas composições de Jorge Ben Jor, que contribuem para perceber as estreitas relações com a história da África.

²⁶¹ É precisamente uma atividade com essa forma e conteúdo que advogamos para os livros didáticos, pois informa para além dos estereópicos e apresenta a história e cultura africana buscando relações com o povo brasileiro.

Jorge Ben Jor, além de compositor, é músico e mistura ritmos de rock, soul, pop, samba, bossa nova, jazz, funk, hip hop e outros. Observe que todas essas influências vêm da música africana (afroamericana e afro-brasileira.) [...] Por meio das letras de suas músicas, podemos conhecer um pouco da história, da cultura e das línguas africanas.²⁶²

Essa estratégia que busca conectar elementos culturais com a história propriamente dita resulta em um saldo muito positivo, pois favorece o aumento da autoestima dos estudantes negros e acarreta novas possibilidades de significação, representação da pluralidade e diversidade da cultura brasileira e afro-brasileira.

Para dar mais ênfase e autenticidade ao texto-base, o editorial da Edebê inseriu na questão dois links de acesso às músicas de Jorge Ben Jor: o primeiro encaminha para a música “Mama África”; o segundo, para canção “Zumbi”. Ambas são canções que obtiveram grande sucesso no bojo da música popular brasileira e contam com numerosos elementos da cultura africana e afro-brasileira.

Na oitava e última questão, a Edebê colocou a imagem do crânio de um fóssil da espécie *Australopithecus sediba* (figura 14) e um texto com o título “A África não tem história, ou a história começa na África?”

Figura 13. Crânio de um *Australopithecus sediba*, fóssil de ancestral direto do ser humano encontrado na África do Sul.



Fonte: RODRIGUES, 2013.

²⁶² Ibidem, p.181.

O texto que essa questão traz exalta justamente a África como o berço da humanidade: onde ocorreu a descoberta do fogo e biface; onde surgiram as primeiras tecnologias de cultivo agrícola e criação de animais; que foram os africanos que formaram umas das maiores civilizações, os egípcios, e fundiram os primeiros metais entre outras invenções.

Em suma, julgamos que as oito questões apresentadas nesse material complementar ajudam no alcance das competências e habilidades objetivadas pela Edebê. Além do estímulo à pesquisa, são mais robustas do ponto de vista da cultura e história da África.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de História passou por vários avanços até que fosse considerada uma disciplina obrigatória, sendo necessário percorrer uma longa trajetória até tornar-se legislação. Porém, nos livros didáticos, a despeito de todos os avanços, ainda observamos o retrato dos africanos e afrodescendentes construídos em torno da ênfase na escravidão e sofrimento, por vezes considerando-o como raça inferior à dos seus colonizadores – o que insiste em permanecer direta ou indiretamente nas narrativas. Por meio de figuras e textos depreciativos as visões estereotipadas.

Sempre mantendo atenção ao alinhamento com os objetivos propostos neste trabalho, principalmente no que diz respeito à valorização da representação do negro no livro didático, a presente pesquisa mostrou-se não mais um número em banco de dados, mas uma contribuição no universo acadêmico. A proposta de mudar, ou mesmo amenizar este cenário em que ainda há de se falar em preconceito, quando em verdade, em pleno século XXI, não deveríamos mais encontrar tais manifestações, foi atendida, visto que o produto final pensado visa à divulgação dessa pauta que se mostra urgente.

O livro didático, por ser um instrumento de cunho pedagógico e de imenso valor para a trajetória de quaisquer estudantes, visto que todo processo de ensino-aprendizagem é pensado também por meio de leituras e atividades voltadas para ele, mostrou-se, aqui, um grande aliado para a ampliação do debate sobre racismo e estereotipação. O livro didático pode e deve ser base para mudança de ideias e conceitos até então nunca postos

em análise e aceitados por anos como corretos. O negro como o “açoitado”, como aquele que sempre vem num outro plano que os demais, deve ser algo extinto de toda metodologia de ensino.

A África é o berço da humanidade. A História de seu continente é milenar, complexa e precisa ser conhecida. Pelas inúmeras razões expostas acima, julgamos insuficiente que em todo livro que abarca a modernidade, ela tenha espaço em apenas um capítulo com sete páginas. Essa redução só é possível com uso indiscriminado de generalizações e reduções das diversas riquezas. A História da África ganhou grande impulso a partir dos anos 1950 e 1960, em meio aos debates sobre africanismo, independências e revoluções historiográficas que permitiram a consideração de fontes variadas, como as orais, linguísticas, arqueológicas, entre outras. No entanto, já contamos com um acervo considerável sobre a história e cultura da África que certamente sustenta um espaço maior do continente nos materiais escolares.

Não obstante a essa limitação, percebemos que a autora Marília Mezzomo e a editora Edebê alcançaram certos avanços no que tange à inserção de conteúdos de História da África e cultura afro-brasileira. A nossa principal ressalva é para trechos que possam ser melhorados e acrescentados no material didático da rede salesiana. Mais importante que inserir um capítulo ou dois dentro dos conteúdos de História, é problematizar imagens e textos que abordam o negro e, principalmente, buscar uma ruptura com a abordagem que toma o africano como “coisa” desprovida de humanidade. Em linhas gerais, é preciso tornar o negro também um protagonista da História, e não somente como um ator coadjuvante na narrativa histórica. Por isso, a elaboração do e-book, como produto final, vai ajudar no entendimento positivo de alguns povos da África, levando informação complementar ao livro analisado, e a outros estudantes da rede pública ou privada de ensino, pois estará disponível online.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**, ANPUH/Marco Zero, São Paulo, n. 25/26, setembro 92/agosto, 1993

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine; SANCHEZ, Livia de. **Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil**. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo-SP, Brasil Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 236, 2016.

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 3, jul/set. 2016, p. 595-598.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, p. 296, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, ANPUH/Marco Zero, São Paulo, n° 25/26, p. 202, 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. **Carta de Lei** de 25 de Março de 1824.

BRASIL. Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879 - **Coleção de Leis do Império do Brasil** - 1879, Página 196 Vol. 1 pt. II.

BRASIL. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Approva a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. **Coleção de Leis do Brasil**, p. 492, v. 1, 5 de abr. 1911.

BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Districto Federal. **Coleção de Leis do Brasil - 1890**, p. 3474, Fasc.XI (Publicação Original).

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Coleção de Leis do Brasil** – v. 4, 1938, p. 350.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.915, de 27 de dezembro de 1939. Cria o Departamento de Imprensa e Propaganda e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 29/12/1939, p. 29362 (Publicação Original).

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 10/4/1942, p. 5798. (Publicação Original).

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Coleção de Leis do Brasil**, p. 59 Vol. 5, p. 59. 11 de ago. 1971

BRASIL. Decreto-Lei nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império. **Coleção de Leis do Império do Brasil** - 1879, v. 1, p. 196, pt. II, Rio de Janeiro, 1879.

BRASIL. Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. **Diário Oficial de União**, Rio de Janeiro, 21 dez, 1937.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. **Coleção de Leis do Império do Brasil** - 1854, v. 1, p. 45, 1pt, Rio de Janeiro, 1854

BRASIL. Lei 10.639, de 09 janeiro de 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". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 104, 9 jan. 2003.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a 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”. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Coleção de Leis do Brasil**. Brasília, 20 de dezembro de 1961 - p. 51, v. 7. 1961.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. **Diário Oficial de União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, p. 11, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília – MEC/SEF, 1998, p. 22.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, p. 11. (grifo meu), 1992.

CARDOSO, Gean Alef. PORTAL SÃO FRANCISCO. **Projeção de mercator**. Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/geografia/projecao-de-mercator>. Acesso em: 05 jan. 2020.

CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido De. **As Imagens dos Negros em Livros Didáticos de História.** Florianópolis, p. 21, 2006.

CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido De. As Imagens dos Negros em Livros Didáticos de História. 2006. 139 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. CEFET. Goytacazes, Rio de Janeiro. Ano 5. N. 2. p.135, 2003.

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

CHOPPIN, Alain. O Historiador e o Livro Escolar. **História da Educação.** v. 06, n. 11, ASPHE/ UFPel. Abr., p. 14, 2002.

COSTA, Ana Luiza de J. O educar-se das classes populares oitocentistas no Rio de Janeiro: entre a escolarização e a experiência. São Paulo, 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2012. p. 19. Apud BARROS, Surya Pombo de. **Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX.** **Educação e Pesquisa,** v. 42, n. 3, jul/set., 2016, p. 600.

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e Geral** – Volume Único. 6 ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2002.

DOMINGUES, Joelza Ester. **Bronzes de Benin: Arte Africana com domínio da tecnologia.** 2016. Disponível em: ensinarhistoriajoelza.com.br/bronzes-de-benin-arte-africana-tecnologia. Acesso em: 12 jan. 2020.

ESF, Alfeu. **Bronzes do Benim.** 2013. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/noticia/bronzes-do-benim/>. Acesso em: 11 jan. 2020.

ESTATÍSTICAS SOCIAIS. **População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos.** 2012 Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>. Acesso em: 21 de jul. 2019.

FEBVRE, Lucien. **Combats pour l'histoire.** In: LE GOFF, Jacques. História e Memória: Tradução Bernardo Leitão. 5 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, p. 107, 2003.

FERNANDES, Wellington de Oliveira. Mapas: entre narrativas pela dominação e dissertativas pela contestação. 2017. **Dissertação** (Mestrado em Geografia Física) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/D.8.2017.tde-24022017-150348. Acesso em: 25 de mai. 2020.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados.** Campinas/SP: Papirus, 2006.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & Ensino de História.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 39, 2006.

FURET, François. **A oficina da História**. Lisboa: Gradiva, 1986, p. 25

GATTI JR., Décio. **Saberes e livros didáticos de história: questões teórico-metodológicas e fontes (1970-1990)**, Seminário p. 7. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/D/Decio%20Gatti%20Junior.pdf. Acesso em: 11 jul. 2019.

GOMES, Irene; MARLI, Mônica. **IBGE mostra as cores da desigualdade**. 2012. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>. Acesso em: 24 abr. 2019.

GOMES, Núbia Pereira de Magalhães; PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Ardis da imagem: exclusão étnica e violência nos discursos da cultura brasileira**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2001.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 15, pp. 134-158, 2000.

HINES, Sylvester; DE ABOMEY. Dahomey Palácios Reais. Benin. Disponível em: <https://pt.ripleybelieves.com/dahomey-royal-palaces-of-abomey-benin-5846>. Acesso em: 13 jan. 2020.

HISTÓRIA DA ÁFRICA. **O Pensador – Angola**. 2012. Disponível em: <http://historiadaafricauff.blogspot.com/2012/12/o-pensador-angola.html>. Acesso em: 07 jan. 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem**. 2018. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 21 jul. 2019.

IBGE. **O que é desemprego**. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php> Acesso em: 22 fev. 2020.

IMAGENS DOS MISSIONÁRIOS NO REINO DO CONGO. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~coorhis/felipe/imagens.html>. Acesso em: 07 jan. 2020.

IPEA- INSTITUTO DE PESQUISAS ECONOMICA E APLICADA. Atlas da Violência 2018. 2018. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432. Acesso em: 24 abr. 2019.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Lisboa: PO: Edições 70, 1999.

LEAL, Flávia. **A importância das máscaras africanas na espiritualidade, arte e política**. 2013. Disponível em: <https://grupoafrikanidade.wordpress.com/2013/11/22/a-importancia-das-mascaras-africanas-na-espiritualidade-arte-e-politica/>. Acesso em: 24 mai. 2020.

LOSCHI, Marília. **Taxa de ingresso ao nível superior é maior entre alunos da rede privada.** 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23300-taxa-de-acesso-ao-nivel-superior-e-maior-entre-alunos-da-rede-privada>. Acesso em: 21 jul. 2019

LOVEJOY, Paul. **A escravidão na África: Uma história de suas transformações.** Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, p. 29, 2002.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. **O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica.** História Unisinos, p. 42, 2011.

MATTOS, Hebe Maria; RIOS, Ana Maria. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas. **Topoi**, v. 5, n. 8, jan/jun. 2004, pp. 170-198. p. 179

MELLO JÚNIOR, José de. A Evolução do Livro e da Leitura. **Revista Editor**. Ano 2, n. 8, 2000. Disponível em: <https://nuhtaradahab.wordpress.com/2009/12/09/jose-de-mello-jr-a-evolucao-do-livro-e-da-leitura/>. Acesso em: 11 abr. 2019.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares de **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 45, p. 16, 2003.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Reforma Capanema. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/reforma-capanema/>. Acesso em: 11 jul. 2019.

MOURA, Glória. **O direito a diferença.** In: MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2015.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Educação e diferenças: os desafios da lei 10639/03.** Cuiabá: edUFMT, p. 46, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), p. 17, 2015.

OLIVEIRA, Marli Solange. A representação dos negros nos livros didáticos de história: mudanças ou permanências após a promulgação da Lei 10.639/03. 2009. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Minas Gerais.

PASTRO, Sonia Maria Gazola; CONTIERO, Diná Teresa. **Uma análise sobre o ensino de história e o livro didático.** Londrina, v. 02, p. 35-41, 1996.

Reinos do Congo e do Ndogo. Aula 5. Disponível em: https://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/09432014022012Historia_d_a_Africa_-_Aula_5.pdf. Acesso em: 29 abr. 2020.

RELA, Eliana; TROGLIO, Lucas. A imagem como história, uma leitura do livro didático através dos seus recursos visuais. **Domínios da Imagem**, Londrina, v. 11, n. 21, p. 187, jul./dez. 2017.

RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. A luta da memória contra o esquecimento: a reforma do Ensino Médio e os (des)caminhos do ensino de História no Brasil. **Revista Trilhas da História**. Três Lagoas, v. 7, n. 13, p.3-22, jul-dez 2017.

RODRIGUES, Evandro. A Representação do Africano e Afro-Brasileiro Nos Livros Didáticos de História Após a Lei 10.639/03: Entre Escritos e Perspectivas Docentes. 2018. **Dissertação** (Mestrado Profissional) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu Profhistória, Faculdade de Ciências Humanas, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso.

RODRIGUES, Marília Mezzomo. **História: 7º Ano**. Brasília: Edebê. p. 14, 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2001.

RSB – Rede Salesiana Brasil de Escolas. **A Instituição**. Disponível em: <https://escolas.rsb.org.br/>. Acesso em: 04 nov. 2019.

RÜSEN, Jorn. **O Ensino de História**. - Org: Maria Auxiliadora Schmidt; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende – Curitiba: UFPR, p. 112, 2011.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Cultura e educação a serviço da transformação social**. In: MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). Educação no Brasil: história, cultura e política. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2005. Apud ALMEIDA, Marco Antonio Bettine. SANCHEZ, Livia de. **Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil**. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo-SP, Brasil Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, 2016, p. 238.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados. p. 18, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização**. Revista de História de Educação – RHE, Porto Alegre, v. 16, n. 37, maio/ago, p. 73- 91, 2012.

SEVERO, Lara De Freitas. **O negro nos livros didáticos**. Um enfoque nos papéis sociais. Salvador: UFBA, 2009.

SILVA, Alberto da Costa e, **A manilha e o libambo : a África e a escravidão, de 1500 a 1700**. - 2.ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 43, 2011.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, p. 13, 2011.

SILVA, Maria da Penha da. A temática indígena no currículo escolar à luz da lei 11.645/2008. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 17, n. 2, p. 40, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Goncalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2015.

SÓ BIOLOGIA. **Os conceitos de fenótipo de genótipo**. Disponível em: <https://www.sobiologia.com.br/conteudos/Genetica/leismendel4.php>. Acesso em: 03 jul. 2019.

SOUZA, Marina de Mello e. **Crucifixos Centro-Africanos um estudo sobre traduções simbólicas**. In: ALGRANTI, Leila Mezan. MEGIANI, Ana Paula Torres. O Império por Escrito: formas de transmissão da cultura letrada no mundo ibérico (séc. XVI e XIX) São Paulo: Alameda. p. 334-336, 2009.

SOUZA, Talita Batista Amaral de. **Escravidão interna na África antes do tráfico negreiro**. Vértices.

Sylvester Hines. **Dahomey Palácios Reais De Abomey, Benin**. Disponível em: <https://pt.ripleybelieves.com/dahomey-royal-palaces-of-abomey-benin-5846>. Acesso em: 13 jan. 2020.

TEIXEIRA, Rozana. **A representação social do negro no livro didático de história e língua portuguesa**. IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, Out. 2009.

TERTO, Amauri. **5 blocos afro que mostram a força da cultura negra no Carnaval (e você precisa conhecer)**. 2017. Disponível em: https://www.huffpostbrasil.com/2017/02/24/5-blocos-afro-que-mostram-a-forca-da-cultura-negra-no-carnaval_a_21721328/. Acesso: 23 dez. 2019.

VIAGENS EM ESCRAVO. **Comércio Transatlântico de Escravos - Base de Dados**. 2019. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/voyage/database#tables>. Acesso em: 21 jul. 2019.

WALDMAN, M. Cartografia de África: toponímia, africanidade e imaginário. **Revista Equador (UFPI)**, v. 3, n. 1, p. 25-41, 2014.

WESCHENFELDER, Viviane Inês. **O negro como sujeito de sua própria história: reflexões sobre o ensino de história contemporâneo, Doutoranda em Educação – UNISINOS /Bolsista da CAPES**. XII Encontro Estadual de História ANPUH/RS. p. 12, 2014.

APÊNDICE A - E-book: POVOS DA ÁFRICA