

REPRESENTAÇÕES DO NEGRO NOS MANUAIS DIDÁTICOS “HISTÓRIA: SOCIEDADE & CIDADANIA”

BLACK REPRESENTATIONS IN “HISTORY: SOCIETY & CITIZENSHIP” TEXTBOOKS

Giovanni França Oliveira¹

Andrea de Souza Ferrão²

RESUMO: Este artigo tem como principal objetivo fazer uma reflexão a respeito das representações do Negro no Manual didático de História do 6º ao 8º da coleção “História: Sociedade & Cidadania”. Esta Coleção teve maior receptividade entre os professores de História na rede municipal de ensino de Campo Grande/Mato Grosso do Sul na última escolha de livros pelo Plano Nacional do Livro Didático.

Palavras-chave: Manuais didáticos. Educação étnico-racial. Negro. África.

ABSTRACT: The main objective of this article is to reflect on the representations of the Negro in the History Textbook of the 6th to 8th of the collection “History: Society & Citizenship”. This Collection was more receptive to history teachers in the municipal school system of Campo Grande / Mato Grosso do Sul in the last choice of books by the National Textbook Plan.

Keywords: Textbooks. Black. Ethnic Racial Education. África.

1 Possui graduação em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2010), mestre em Estudos Fronteiriços pela UFMS (2013). Pesquisador Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História (GEPEH-UFMS), Pesquisador do Observatório da Violência e Sistema Prisional-UFMS. Atua principalmente nos seguintes temas: Ensino de História, História Regional, violência e Fronteiras.

2 Mestra em Estudos Fronteiriços Pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Introdução

O presente artigo tem como principal objetivo, analisar as representações do negro no livro didático de História. Escolhemos o livro de maior circulação na Rede Municipal de Ensino da cidade de Campo Grande/MS. A coleção a ser analisada será "História: Sociedade & cidadania de autoria" de Alfredo Boulos Junior, publicado pela editora, FTD, que ficará em circulação na rede entre os anos de 2017 á 2019.

Para este trabalho, partimos do pressuposto de que as representações dos negros no manual didático e sua relação com o processo de ensino do educando podem refletir na construção da identidade negra em sala de aula é claro que a problemática é complexa e exigem reflexões cautelosas visto que as salas de aulas são heterogêneas e os educandos ao depararem com conteúdos e imagens podem causar diversos sentimentos.

Para tanto, foram analisados os livros de 6º ao 8º anos do ensino fundamental, focalizando não só as imagens, mas também os conteúdos escritos, aos qual o negro seja evidenciado. Dessa forma tentaremos entender se esses manuais didáticos possibilitam novos mecanismos para o desenvolvimento do trabalho docente e sala de aula.

1. O manual didático em questão

A educação brasileira vem passando por diversas transformações ao longo dos anos, seja ela nas políticas educacionais ou mesmo na formação dos professores, mas é claro que ainda falta muito a desejar principalmente quando falamos em questões salariais ou mesmo na estrutura de trabalho para esses profissionais que em sua maioria das vezes é precária.

Sabemos que os professores em seu esforço em modificar sua prática de ensino em sala de aula vem se diversificando apesar das grandes dificuldades das escolas em conseguirem manter uma estrutura mínima para desenvolver tais atividades de forma satisfatória. Mesmo com novas práticas de ensino, o manual

didático escolar, ainda é amplamente utilizado pelos professores, seja ela pela falta de estrutura, por acomodação ou mesmo por facilitação de determinadas atividades desenvolvidas dentro ou fora de sala.

Apesar de os debates a respeito dos manuais didáticos sejam acaloradas, suscitando posições antagônicas sobre seu real sentido e valor, é fato que sua produção vem se profissionalizando a cada dia (CAIMI, 2013), e a enorme quantidade de livros disponíveis possibilita ao professor na hora da escolha de qual manual adotar, pensar os conteúdos ali selecionados, não apenas como facilitador de seu trabalho, mas, também como forma de construção de conhecimento em sala.

Analisar os livros didáticos e suas representações é tarefa complexa, pois no contexto da produção desse manual existe diversos marcos para a produção e análises dessas obras, obedecendo cada período histórico de sua constituição (CHOPPIN, 2004).

Para Choppin (2004) as problemáticas do livro didático em suas variedades de análises dificultam a realização de um estado da arte relativo ao tema, pois são inúmeros os sentidos empregados em diversos países a respeito do tema, como também é impossível termos em mão todas as edições de manuais didático produzidas no mundo, principalmente as mais antigas.

De acordo com Choppin (2004) a natureza do livro didático em sua história trás consigo diversos cruzamento de gêneros textuais, desde seu nascimento sofreu diversas influências principalmente religiosas que foram modificadas ao longo dos anos com a constituição do estado moderno laicizado.

A natureza da literatura escolar é complexa porque ela se situa no cruzamento de três gêneros que participam, cada um em seu próprio meio, do processo educativo: de início, a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos 'por pergunta e resposta', que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas— entre os anos 1760 e 1830, na Europa—, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura 'de lazer', tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve

separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais (CHOPPIN, 2004, p.552).

Segundo Chopin (2004) o desenvolvimento das análises dos períodos em que os manuais didáticos foram produzidos devem se levar em conta os processos políticos, sociais e culturais dessa forma, é necessário pensar as representações que para Chartier (2002) nos mostra que os discursos construídos historicamente aspiram à universalidade e desta maneira são determinadas pelos grupos que os forjam, o poder e a dominação estão sempre presentes. Assim as representações não são discursos neutros, produzem estratégias de dominação para legitimação de discursos de uma determinada classe social. No campo das representações emergem lutas pela legitimação entre vários grupos sociais na perspectiva de imposição da visão de seu próprio mundo social.

Os diferentes discursos e visões construídos e emanados pelos grupos distintos geralmente das elites políticas que compõem a sociedade refletem seus anseios na produção dos livros didáticos.

Os livros escolares não são, portanto, como os demais livros. Na maioria dos países do mundo, a regulamentação que se aplica aos livros de escola diverge da que se usa para outras publicações. Geralmente, ela é mais restrita, incidindo sobre a elaboração, concepção, fabricação, autorização; ou em seu uso (modo de difusão e financiamento, procedimentos de seleção, utilização). O manual escolar constitui, assim, um precioso indicador das relações de força que estabelecem, em um dado momento e em uma determinada sociedade, os diversos atores do sistema educativo, pois o grau de liberdade que gozam seus redatores e quem os utiliza pode variar consideravelmente (CHOPPIN, 2008, p.13).

No Brasil as pesquisas com o livro didático e principalmente o livro de história, tem como marco fundamental a década de 1980, com as pesquisas nas pós graduações das universidades públicas e conseqüentemente nas apresentações nos grupos de trabalhos de eventos relacionados à área da educação e ensino (BITTENCOURT, 2011). Nesse período foram lançadas várias dissertações não apenas na área de história, mas também em áreas como

lingüística e antropologia, demonstrando assim a grande importância desse manual para os pesquisadores.

Para Bittencourt(2011) as primeiras análises dos manuais didáticos, se desenvolveram no campo ideológico partindo do debate entre a escola e seu real papel dentro do sistema capitalista, como também pensavam sua função nas lutas políticas no período de redemocratização do país. Existia a preocupação com as políticas ideológicas perpetradas pela ditadura civil militar a partir de componentes curriculares que ocupavam espaço do estudo da história nas escolas. Os temas ilustrados nos livros privilegiavam determinados atores sociais "os heróis nacionais", silenciando movimentos sociais, indígenas, negros e mulheres.

Já na década de 1990, no Brasil houve avanços na análise dos livros didáticos e, por conseguinte nas práticas docentes. Críticas efetivas em relação ao ensino tradicional de História tiveram reflexos diretos nas pesquisas e na produção dos materiais didáticos ao longo daquela década. A criação de leis e normas para o a educação balizaram novos períodos nas pesquisas como no ensino dentro de sala de aula, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Lei de Diretrizes da educação Nacional (LDB) (BITTENCOURT, 2011).

No decorrer da década de 1990 as pesquisas educacionais estavam se voltando para o interior da escola, com críticas aos pressupostos estruturalistas em suas concepções genéricas da escola como mero aparelho ideológico do Estado, passando a situá-la como lugar de produção cultural e de conhecimento específico (BITTENCOURT, 2011, p. 502).

Para a autora, essas mudanças articularam a aproximação entre diversas instâncias, governo, universidades, secretarias de educação, escolas. Esse novo pensamento em relação ao ensino e em particular o de História proporcionou novos pensamentos em relação à disciplina e a produção do conhecimento nas universidades como também em sala de aula, colocando a escola como foco da produção. Dessa forma, novas metodologias foram criadas para análise dos livros ampliando e renovando os estudos acerca do tema.

Tendo em vista esses aspectos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em seu Art. 26-A, estabelece o estudo obrigatório na rede pública e privada a realização de estudos de temas relacionados à cultura negra e indígena em todo o país. A implementação da Lei n. 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos, tornou-se um marco para as lutas dos movimentos negros organizados (BRASIL, 2003).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, ressaltam a valorização e o reconhecimento da cultura afro-brasileira, importante para trabalhar questões como o mito da democracia racial no Brasil, indo além da educação desenvolvida em sala de aula.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (BRASIL, 2004, p.14).

Apesar de o documento traçar seus principais objetivos, o reconhecimento dessas concepções exigem ampla mudança dentro do sistema educacional e principalmente na formação de docentes para colocar em prática a construção de novos valores dentro de sala, considerando o respeito à diversidade.

De fato, a implementação dessa lei tem em suas raízes nas mudanças de organização e perspectiva do movimento negro brasileiro ainda na década de 1970³, a criação do Movimento Negro Unificado (MRU) estimulou a difusão do movimento negro ao redor do país, o MRU tinha como uma de suas lutas principais a reavaliação da História do negro no Brasil e a valorização da cultura afro-brasileira (PEREIRA, 2016). Na década de 1980, período importante para o processo de redemocratização do Brasil, novas mecanismos e estratégias de

³As mudanças nas perspectivas em alguns setores do movimento negro, mencionadas acima, deram-se em relação às perspectivas majoritárias no movimento negro nos anos 1970, construídas em meio à luta contra o regime ditatorial então vigente. Com a chamada "abertura política" iniciada em 1974, ainda durante a ditadura que havia sido implantado em 1964, muitas organizações do movimento negro foram criadas em vários estados brasileiros, assim como foram criadas organizações de outros movimentos sociais que estavam na luta contra a ditadura e que defendiam o retorno da democracia em nosso país (PEREIRA, 2016, p. 17).

lutas foram implementadas pelo movimento negro, a necessidade de busca pelo espaço dentro da máquina estatal a partir da interlocução do movimento com partidos políticos. Essas articulações ampliaram as formas de atuação dos movimentos negros na criação de políticas institucionais de combate ao racismo como também políticas públicas mais amplas de valorização da cultura afro-brasileira (PEREIRA, 2016).

Dessa forma, a reavaliação do papel do negro na sociedade brasileira reivindicada pelos movimentos sociais esteve no esteio do pensamento de mudanças dentro do sistema educacional brasileiro, a construção de um currículo que contemplasse a cultura afro-brasileira e o papel dos negros não como subalternos, mas como agentes de sua própria história, considerando todas as matrizes culturais brasileira, rompendo com o tradicionalismo curricular de viés eurocêntrico (PEREIRA, 2012).

Certamente, o ensino de história tem papel fundamental para o desenvolvimento de novas práticas inclusivas privilegiando o direito a diversidade cultural, contribuindo para a luta contra o racismo e formação de identidades.

Nesse contexto, o manual didático assume papel importante no desenvolvimento dessas novas percepções, tendo em vista que o mesmo ainda tem função basilar no cotidiano escolar.

Para tanto, uma boa escolha do livro didático torna-se preponderante para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula. As escolhas acontecem a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tem sua função:

[...] avalia o conjunto de Livros submetidos ao processo de seleção estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC), com fins a distribuição às Escolas Públicas do Brasil, a partir de critérios estabelecidos por especialistas de cada área/campo do saber, publicados em Edital e, voltados as Editoras interessadas (SQUINELO, 2015, p. 1125).

Para Squinelo, Barca e Sole (2018), mostra que as escolhas dos manuais didáticos obedecem a regras realizadas a cada Triênio, no final do trimestre do

ano. A partir das reuniões pedagógicas a escolha é feita e encaminhada a Secretaria de Educação que repassa as informações até o MEC.

Na secretaria de educação de Campo Grande as coleções escolhidas no Triênio (2017-2019) podem ser vistas na tabela abaixo e observamos cinco editoras diferentes com o predomínio de três editoras, FTD, Moderna e Saraiva:

Tabela 1- Títulos de livros didáticos para alunos e professores e 6º ao 9º do ensino Fundamental - PNL/2017

NOME DA COLEÇÃO	EDITORIA	TOTAL DE ESCOLAS ADOTANTES
História, sociedade & Cidadania	FTD	43
Projeto Araribá	Moderna	32
Projeto Mosaico	Scipione	3
Projeto Teláris	Ática	2
Historiar	Saraiva	22
História.doc	Saraiva	1
Estudar História	Moderna	1
Vontade de saber História	FTD	1

Fonte: Secretaria Municipal de Campo Grande/MS (SEMED).

A escolha da coleção foi realizada por votações em reuniões pedagógicas ao longo do ano de 2017. Essas reuniões eram feitas nos chamados pólos de reuniões pedagógicas onde os responsáveis pelos setores de cada componente curricular balizavam os debates em relação a cada material. É claro que muitas dessas coleções os profissionais da área já haviam tido contato antes dessas reuniões por algumas razões, ou por que a coleção (da mesma editora) já há muitos anos compõem o sistema de ensino da municipalidade ou por que as editoras enviaram suas coleções antecipadamente aos professores com materiais adicionais utilizando-se das "Estratégias da sedução"⁴ Squinelo, Barca e Sole (2018).

Nos pólos de formação os professores tiveram a possibilidade de discutir o que mais lhes agradavam em cada coleção selecionada. Para tanto, os responsáveis dividiram os professores em grupos variando o número de

⁴É interessante pontuar que nos dias das reuniões várias editoras mantiveram do lado de fora da secretaria de educação, grupos que abordavam os professores para saberem como estava a votação da escolha dos livros como também distribuíam diversos materiais didáticos adicionais (CD-ROM, livros de exercícios, revistas dentre outros materiais).

componentes (devido a quantidades de participantes no dia e no período). Cada grupo ficou responsável em debater o que mais agradava e por fim escolher as coleções que mais poderiam facilitar o trabalho em sala. Esta escolha ficaria a cargo do grupo e na ordem crescente, até chegar às coleções mais bem votadas. Como pontuado por Squinelo, Barca e Sole (2018) nem sempre as coleções escolhidas agradam a todos por isso sempre a preferência recai a respeito das coleções que os professores estão acostumados a trabalhar e que muitas vezes podem deixar coleções que estejam priorizando renovações nos conteúdos em segundo plano, isso pode ser uma das explicações da predominância de determinadas coleções dentro da tabela relacionada.

O terceiro momento, os professores de cada escola optariam pelas coleções disponibilizadas, gerando uma diversificação nos manuais que circulam nessa rede de educação.

2. A coleção didática: História - Cidadania & Sociedade⁵

Analisar as abordagens dos negros nos conteúdos dos livros didáticos em suas múltiplas faces nos faz pensar o cotidiano da prática docente em sala na medida em que as representações da escrita e principalmente das imagens são percebidas pelos alunos em sala de aula.

Para tanto, tomamos como base, a Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual 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" (BRASIL, 2008). A implementação dessa lei no cotidiano escolar se torna um desafio à medida que são colocadas em jogo várias situações em diversos estágios que vão desde o corpo pedagógico da escola, até os materiais a serem utilizados em sala de aula.

⁵É importante lembrarmos de que desde a elaboração da BNCC, os livros didáticos devem segui-la para sua confecção e estar de acordo com suas normas. Nesse documento são incluídas as habilidades que deverão ser empregadas a respeito do negro na história do Brasil. Do 6º ao 9º anos existem habilidades distintas inseridas nos conteúdos do livro didático e que devem se trabalhadas em sala de aula. Para mais informações consultarem: Brasil ([2018]).

Consideramos a importância que o ensino de História e seu professor residem nesse processo da efetivação dessa lei e no caso o ensino da Cultura afro-brasileira, colocando em foco as reivindicações que há décadas os movimentos sociais vêm se mobilizando que é luta social das memórias que são ensinados no ambiente escolar (MOARES; MORAES, 2014). Entendemos que o livro didático tem função estratégica no ensino aprendizagem. Por isso, devemos levar em consideração que ao longo de muitos anos a história contida nos livros didáticos enfatizou a cultura européia subordinando outros povos, no caso dos povos africanos, por muito tempo sempre foram colocados em situação de subalternização, povos dominados e sem valor algum (MARQUES; CALDERONI, 2016). O manual didático constitui um gênero literário marcado por concepções históricas de seu tempo que por sua vez tem papel importante na formação social do ambiente escolar, pois possui também suas marcas pedagógicas (GEVAERD, 2012).

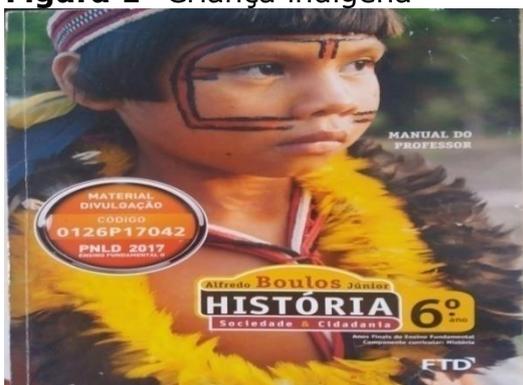
Escolhemos analisar as representações do negro na coleção da coleção História: sociedade & Cidadania de Alfredo Boulos Junior, devido ao fato de ter sido a coleção que a maior parte das escolas da Rede de ensino de Campo Grande/MS escolheu para serem utilizados no triênio em vigor do PNLD6.

3. Analisando a coleção: características gerais:

De início, observamos há ótica Paulo Freiriana na formação social do Brasil a partir das “três raças”, o Indígena, o Negro e o Branco, como podemos notar nas imagens. Em nenhum momento no livro faz-se referência aos integrantes da imagem e o contexto em que elas foram feitas, são mencionados apenas os créditos aos fotógrafos.

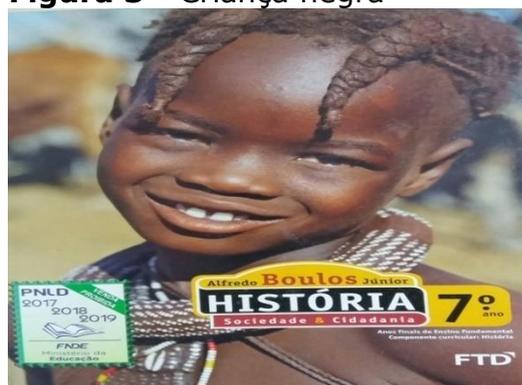
6É importante ressaltamos que a escolha dessa coleção no município de Campo Grande foi ao encontro da média nacional. A coleção História: Sociedade e Cidadania foi a coleção mais apreciada entre os professores de história das series finais do ensino fundamental entre as quatorze coleções disponíveis para a escolha. Para mais informações consultar FNDE ([2017]).

Figura 1- Criança indígena



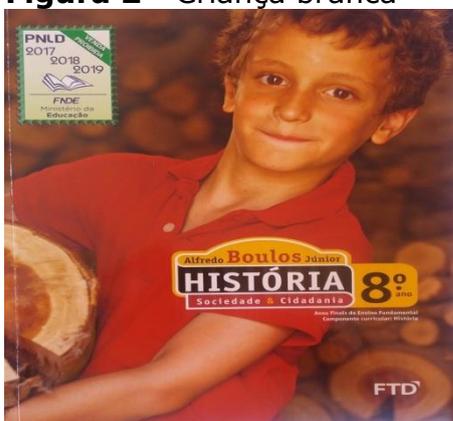
Fonte: Boulos Junior (2015a)

Figura 3 - Criança negra



Fonte: Boulos Junior (2015b)

Figura 2 - Criança branca



Fonte: Boulos Junior (2015c)

Ao longo dos anos a dinâmica o "mito da democracia racial" criado por Paulo Freire em seu livro "Casa Grande e senzala" foi assumido ao longo de muitos anos por historiadores e usado no ambiente político para a construção da nacionalidade brasileira. Apesar de já existirem estudos consolidadas a respeito do período colonial brasileiro e da construção da identidade nacional, ainda persistem continuidades a respeito desse conceito (QUEIROZ, 1998).

No Brasil o mito de democracia racial bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de 'ação afirmativa' e paralelamente o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça (nacional) atrasou também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro (MUNANGA, 2004, p.11).

Logo, devemos levar em consideração que os livros didáticos também podem reforçar estereótipos étnico-raciais, preconceitos à medida que são expostos os conteúdos e as imagens. A coleção em linhas gerais não foge a regra de difusão de imagens já consagradas da escravidão brasileiras pintadas por Johann Moritz Rugendas e Jean-Batiste Debret dentro outros autores.

Os três volumes compõem de 6º ao 8º ano do ensino fundamental, apresentam característica padrão. No início de cada volume, o autor mostra como cada volume está organizado e como cada parte é composta. Sendo assim, na abertura de cada unidade são mostrados os temas a serem tratados, após temos o início de cada capítulo com as proposições das discussões que se seguirão.

Outra característica importante a ser pontuado nesse primeiro momento, são as diversificações das atividades ao longo dos textos de cada capítulo. Cada tema é composto por diversas caixas de exercícios que visam principalmente à discussão dos textos, das imagens, gráficos ou tabelas.

Foram observados ao longo das análises, caixas em cor amarela com o objetivo dar informações de gravuras, fotografias (de pessoas ou de objetos). Mesmo ao longo do texto também foram observados temas adicionais em caixas de textos chamados "para refletir", são informações adicionais contextualizadas com o conteúdo podendo variar o tema abordado sendo complementado com alguns exercícios. De certa forma, esta forma de exposição do material e dos conteúdos rompe com a forma modelar dos manuais didáticos em que os conteúdos são apresentados e apenas no final de cada capítulo os exercícios são apresentados. Existem outros quadros informativos como "Saber mais", onde são colocados textos adicionais que fugiriam do escopo da narrativa do texto principal, os temas podem variar, mas sempre de acordo com a ótica do capítulo.

Ao final de cada capítulo, observamos número considerável de atividades diversificadas que variam desde exercícios básicos entre perguntas e respostas a partir do texto base da unidade, passando por exercícios mais complexos de interpretação de diversas fontes como gravuras, imagens de quadros, fotografias

e textos, agregando diversas outras áreas do conhecimento, principalmente a língua portuguesa.

Por último, temos uma sessão na parte inicial do livro, onde o autor lança a idéia da montagem de um blog, para tanto, o mesmo traça um plano de metas base para que o professor consiga realizar essa atividade com cada turma.

4. Analisando a coleção: especificidades

Primeiramente, entendemos que trabalhar a educação étnico-racial em sala de aula é necessariamente refletir sobre as diferentes realidades sociais que os alunos se inserem, essas pessoas tem seus próprios, sonhos e perspectivas de vida. Fazê-las pensar sua própria realidade é fruto de um processo histórico em curso, que por sua vez acabam diferenciando as pessoas entre classes sociais e por critérios de exclusão social relacionados ao próprio "estigma" da cor da pele, não são formas naturais, mas sim impostas ao longo de séculos, são desafios cotidianos que nós profissionais da educação e em especial os professores de História enfrentam cotidianamente em sala, de acordo com Choppin:

O que os manuais pretendem mostrar tem, por isso, menos interesse para o historiador do que a maneira como são feitos. Estudar, por exemplo, a imagem que os manuais americanos apresentam dos Negros, apreende-se bem mais sobre a sociedade americana contemporânea que sobre os próprios Negros, pois o discurso sobre o Outro remete uma certa imagem daquele que a tem. Há, portanto, nos manuais também uma leitura em espelho! Mas o que é 'marcante', não é somente a escolha dos textos e das ilustrações, mas os procedimentos retóricos, os questionamentos, as definições, a paginação ou a tipografia (CHOPPIN, 2002, p.22).

Pensar o respeito às diferenças de forma humanizada que existem na sociedade, é de fundamental importância para que possamos desenvolver mecanismos que possibilitem a formação de valores como respeito, tolerância entre as pessoas, pois entendemos que a educação étnico-racial, perpassa o ambiente escolar.

A educação (a escola) nesse sentido tem papel fundamental e o professor de História função de mediação importante nas situações que emergem em sala

de aula (como bullying relacionados à origem social e principalmente pela cor da pele). Sabemos que o professor vem diversificando suas práticas de ensino em sala ao longo dos anos em face de novas tecnologias que emergem como também pelo perfil de alunos que estão antenados nessas tecnologias, mesmo com essas mudanças, o livro didático ainda acaba sendo um recurso fundamental amplamente utilizado pelos profissionais.

Observar e analisar as formas de abordagem em relação ao conteúdo de História da África e as representações do negro no manual didático deve ser parte constitutiva dos professores na escolha do livro como também para a construção de identidades em sala de aula, livros com figuras descontextualizadas e sem referência direta com a realidade, podem reforçar estereótipos e estigmas sociais já há muito tempo enraizados na cultura brasileira.

Na coleção analisada, é importante ressaltar que em vários momentos aparecem imagens de pessoas negras, mas descontextualizadas em relação aos conteúdos, são fotos ilustrativas e aleatórias. Por isso, o foco do debate foram os capítulos do livro que de fato debatem a questão de negro de forma ampla e complexa, desde o continente africano a sua chegada no Brasil, onde é ressaltado sua resistência contra a escravidão, sua cultura e o seu papel na formação social do Brasil.

Geralmente os livros didáticos seguem características básicas em sua composição, na medida em que os conteúdos são apresentados, o texto principal, seguido de imagens, bom com informações adicionais e os exercícios, no manual do professor pode haver diversos materiais adicionais, desde textos e exercícios complementares até planejamento de aulas (SQUINELO; BARCA; SOLE, 2018).

O Manual do 6º ano, é composto por 4 unidades que delimitam o foco geral a ser abordado, dividindo-se 14 capítulos específicos relacionados aos temas a serem estudados. Em relação aos capítulos que abordam diretamente o tema, é a unidade 3 - Vida Urbana: Oriente e África, capítulo 7: O Egito antigo e o Reino de Kush (BOULOS JUNIOR, 2015a).

A unidade 3 tem início com conteúdos do Egito antigo. De fato, a primeira menção a respeito do negro, está no conteúdo da civilização de Kush. Nota-se que são associados à história dessa civilização com a dos egípcios em contatos de subserviência e de conquista como notada na narrativa:

Sabe-se também que por volta de 1530 a.c, o Reino de Kush foi conquistado pelo Egito. Para administrá-lo o faraó egípcio nomeava vice-reis que deveriam receber os tributos pagos pela população e encaminhá-los para as autoridades egípcias [...] mas houve um tempo em que o Reino de Kush também conquistou o Egito. Por volta de 730 a.C. após uma guerra prolongada, os cuxitas tomaram Tebas a capital do Egito na época. O faraó Peye, originário de Kush, subiu ao poder dando início à 25ª dinastia, conhecida também como dinastia dos faraós negros (BOULOS JUNIOR,2015a, p. 142-143).

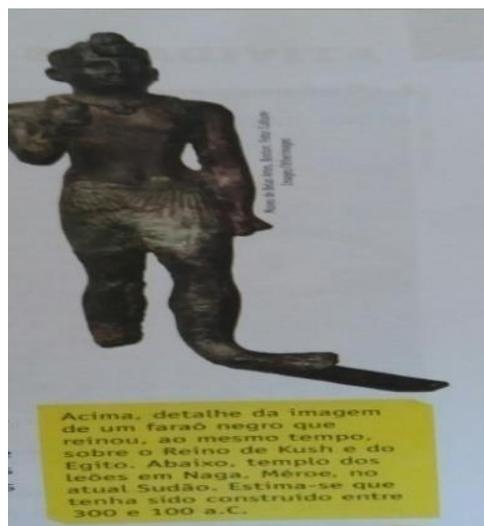
A partir desse trecho, é interessante como são colocados diversas imagens de construções do reino de Kush, de seu exército e faraó com pele escura:

Figura 4 - Arqueiros cuxitas



Fonte: Boulos Junior (2015a, p. 144).

Figura 5- Faraó negro



Fonte: Boulos Junior (2015a, p. 149).

Figura 6 - Vice-rei Huy



Fonte: Boulos Junior (2015a, p. 14)

Mostrar aos alunos que os reinos africanos e seus habitantes não eram da cor branca, analisando as figuras 4,5 e 6 são parte integrante nas imagens representadas no livro e merecem ser trabalhadas, cada uma dessas imagens não estão inseridas no corpo principal do texto, mas suas informações se localizam em pequenas caixas amarelas onde são reveladas as informações a respeito dos personagens. O autor aprofunda nos exercícios no final do capítulo quando coloca a imagem logo abaixo da rainha Cleópatra e pede para resolução do exercício a interpretação dos educando das diferentes representações dessa rainha ao longo dos séculos:

Figura 7- Representações de Cleópatra



Fonte: Boulos Junior (2015a, p. 156).

Isso possibilita ao professor em sala, fazer com que o aluno reflita as representações eurocêntricas ao longo dos séculos da imagem do africano, constituindo material interessante para se desenvolver diversas atividades em sala, pois ainda no capítulo ainda existem diversas imagens sobre a cultura dessas duas civilizações.

Certamente, os livros didáticos são versões elaboradas a partir de uma complexa realidade educacional, a realidade brasileira em um país de dimensões continentais, essa complexidade ganha níveis diferentes, refletindo diretamente nos olhares lançados sobre a África nos manuais didáticos; percepção do autor (político ideológico) baliza a construção desse material (OLIVA, 2012). São essas imagens e texto que muitas vezes a criança tem seu primeiro contato com o continente africano e sua cultura.

A figura 7 é um exemplo interessante para se trabalhar em sala com os alunos as diversas visões a respeito do continente africano e suas relações interétnicas a partir de uma interpretação de imagem.

Infelizmente a descontinuidade dos conteúdos nas coleções é uma situação que causa grandes perdas se não forem trabalhadas e revisonadas de forma periódica. Isso se torna relevante quando observamos a continuidade dos conteúdos de história da África e dos africanos no Brasil. No manual do 7º é composto por 4 unidades e 14 capítulos dos quais apenas o capítulo 4 "Povos e culturas africanas, Malineses, bantos e Iorubas" e o capítulo 14 "Economia e sociedade colonial açucareira", apresentam diretamente o tema.

Primeiramente é importante observamos que o capítulo é uma “continuação” do capítulo 3 ao qual conta a história do surgimento do islamismo e sua expansão. A narrativa se inicia mostrando a conquista árabe no norte da África e a difusão do islã a partir do povo comerciante Berbere.

No século VII, os árabes muçulmanos conquistaram terras no norte da África e difundiram o islamismo entre os povos do deserto do Saara chamados genericamente de berberes. Enquanto comerciavam seus produtos, os berberes difundiram a religião islâmica entre os povos sudaneses que tinham uma longa tradição comercial e também efetuavam trocas constantes entre si (BOULOS JUNIOR, 2015b, p. 64).

Não observamos ênfase a esse povo (Berbere) em particular, nem sua história, apenas que a partir de seu modo de vida (comerciantes), teve papel de difusor da religião islâmica devido o contato com outros povos africanos em suas viagens, assunto debatido de forma genérica.

No decorrer do capítulo, outros povos são apresentados ao leitor como os Iorubas, os bantos, o Reino do Congo e o Império de Male. A narrativa em torno desses povos segue praticamente o mesmo padrão: Formação inicial, economia, sociedade, cultura.

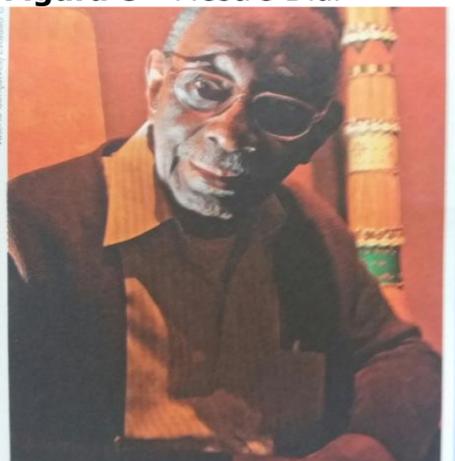
Os aspectos religiosos são deixados de lado como observados na narrativa:

Os portugueses chegaram ao congo em 1483 e ao longo procuraram fazer comercio com as lideranças africanas. Algumas dessas lideranças também se aproximaram dos portugueses com a mesma intenção[...] Esse foi o caso do mani Congo NzingaMbemba que trocou seu nome para Afonso I, converteu-se ao catolicismo e passou a se vestir à moda portuguesa (BOULOS JUNIOR, 2015b, p. 71).

No corpo do texto faz-se menção a religião islâmica, a católica, mas, a nenhuma religião de matriz afro. Apenas na página 84, em um exercício e de forma bem simplista e sem muita explicação, quase que descontextualizado é mencionada a versão de criação do mundo a partir da religião Ioruba.

Em seguida o autor nos coloca uma série de imagens demonstrando um pouco de personalidades africanas e afrodecendentes:

Figura 8 - Mestre Didi



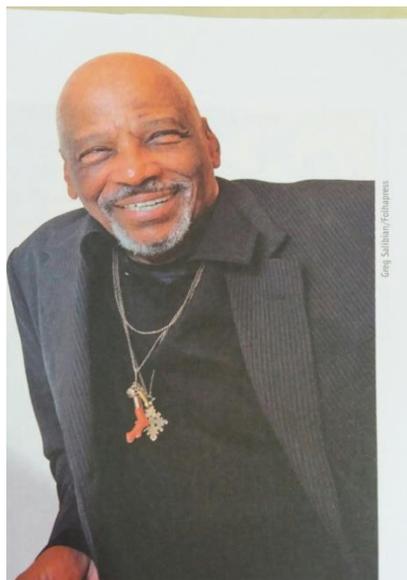
Fonte: Boulos Junior (2015b, p.80)

Figura 9 - Margareti Menezes



Fonte: Boulos Junior (2015b, p.78)

Figura 10- Artista Plástico Emanuel Araújo



Fonte: Boulos Junior (2015b, p.79)

Figura 11- Mãe e filho Etnia Ioruba



Fonte: Boulos Junior (2015b, p.74)

Em tempos de África Histórica e África Moderna, o autor se esforça em demonstrar nas figuras 9, 10,11 e 12 que o continente existe diversas dinâmicas históricas culturais africanas, que compõe a realidade brasileira. O mesmo tenta passar a imagem que o continente africano vai além da miséria e mortes causadas por guerras como são vinculados cotidianamente nos meios de comunicação.

No capítulo 14, logo de início os negros são apresentados com essas duas imagens de africanos bantos.

Figura 12 -Africanos (bantos)



Fonte: Boulos Junior (2015b, p.294).

Na narrativa construída ao longo do capítulo, os negros aparecem como alternativa de mão de obra que relação ao do indígena. É importante ressaltar que os negros são mostrados nessa unidade na maior parte das vezes em papéis de submissão, trabalhando na lavoura ou fabricando açúcar como podemos notar nas figuras abaixo:

Figura 13-Fabricação do açúcar

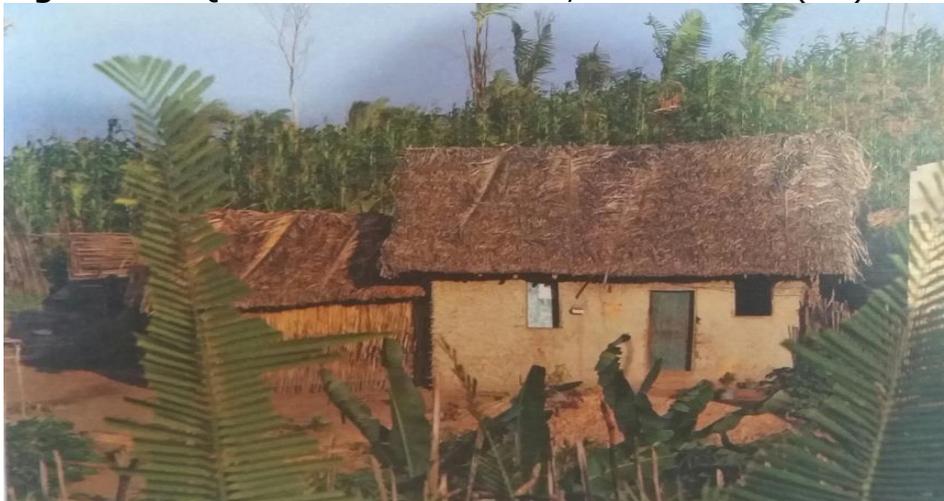


Fonte: Boulos Junior (2015b, p. 296).

Todo o capítulo é evidenciado o papel no negro em vários setores da economia de forma braçal. Em nenhum momento é mencionado alguma forma

de resistência a sua dominação, apesar de ter uma foto de uma casa em um quilombo, nada a mencionado acerca desse ambiente.

Figura 14 - Quilombo de Itamatatuia, em Alcântara (MA)



Fonte: Boulos Junior (2015b, p. 303).

A imagem torna-se sem efeito à medida que em todo o capítulo não se percebe o negro em movimentação de resistência contra a opressão sofrida. Corroborando com a visão Freiriana de escravidão a harmoniosa. A falta do componente relacionado à resistência negra contra a escravidão cria-se um pensamento de aceitabilidade pacífica de sua condição, não existe explicação alguma a respeito do cotidiano desse escravo além de sua vida no trabalho.

Questões relacionadas à resistência negra apenas será abordado no livro do 8º ano como veremos a seguir

O livro do 8º existe 3 unidades divididas em 1 capítulos as unidades que tratam diretamente ao tema são os capítulos 1 "Africanos no Brasil: dominação e resistência", o capítulo 13 "Abolição e República". Outros capítulos fazem referência ao negro como no capítulo 3 onde é abordado o tema da sociedade mineradora e na Guerra do Paraguai.

O capítulo 1 "Africanos no Brasil: dominação e resistência" são dedicados aproximadamente quinze páginas ao processo de resistência do negro na África e no Brasil. São descritos as formas de punição até uma descrição a respeito das etnias africanas que vieram para o Brasil, "Eles resistiam praticando a religiões

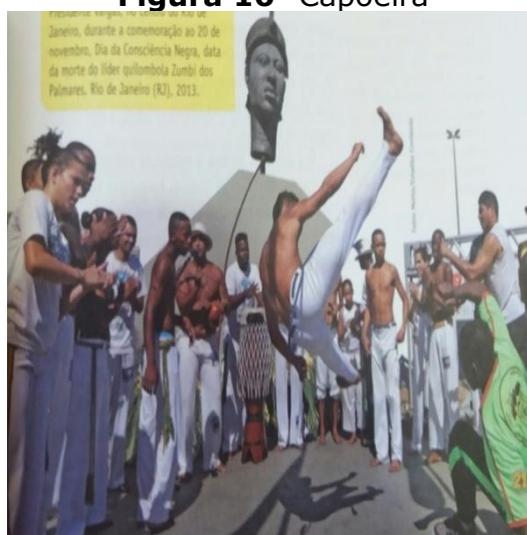
de origem africana, jogavam capoeira, promovendo festejos como congado, o reisado, o jongo e fundando irmandades" (BOULOS UNIOR, 2015c, p. 21).

Figura 15- Festa de rei a cima e Congada



Fonte: Boulos Junior (2015c, p. 9).

Figura 16- Capoeira



Fonte: Boulos Junior (2015c, p. 21).

Figura 17- Diversas personalidades atuais



Fonte: Boulos Junior (2015c, p. 12).

As figuras 16, 17 e 18, são importantes à medida que o aluno reflita as enormes contribuições que os negros deixaram para nossa cultura a partir de sua resistência empregada no cotidiano de sua escravização.

Nesse mesmo capítulo também é abordado a formação dos quilombos em varias partes do Brasil. Dando ênfase ao quilombo dos Palmares e sua resistência empregada em relação a investidas dos portugueses. Ressaltam-se também nas narrativas os remanescentes quilombolas e sua luta por reconhecimento:

No Brasil de hoje ainda existem povoações habitadas pelos descendentes dos antigos quilombolas. Espalhados por todo o território nacional, essas comunidades são chamadas de remanescentes de quilombos. São mais de oitenta mil pessoas vivendo de um jeito parecido com o de seus antepassados. Em algumas dessas comunidades, a língua falada conserva termos africanos (BOULOS JUNIOR, 2015c, p.25).

Este capítulo contempla o que faltou nos livros anteriores, a resistência ao sistema escravista colonial, um pouco de suas formas de sociabilidade e suas formas de adaptação ao processo de escravização.

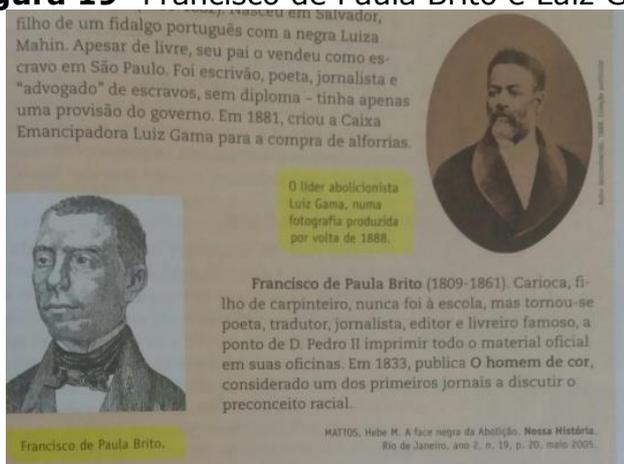
Nos capítulos 12 e 13, é abordado os debates abolicionista ocorrido na sociedade brasileira no século XIX. Para tanto são abordados temas de recorrências básicas como as leis abolicionistas a chegada dos imigrantes, até a lei Áurea.

Figura 18- Soldado negro da Guerra do Paraguai



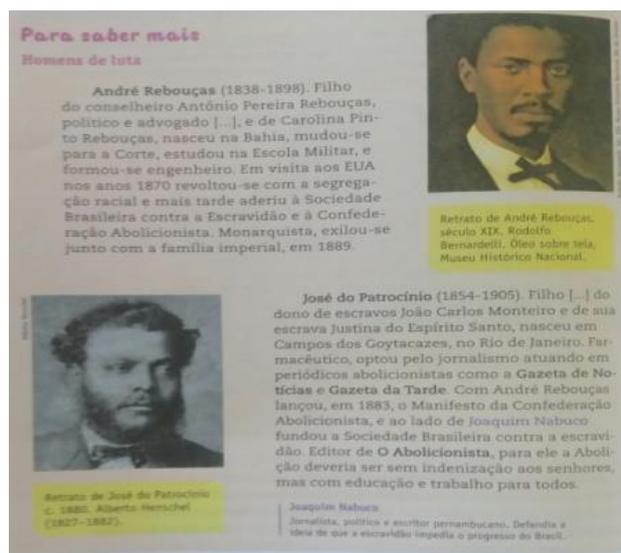
Fonte: Boulos Junior (2015c, p. 263).

Figura 19- Francisco de Paula Brito e Luiz Gama



Fonte: Boulos Junior (2015c, p. 263).

Figura 20- José do Patrocínio e André Rebouças



Fonte: Boulos Junior (2015c, p. 262).

A partir das figuras elencadas acima, o autor tenta demonstrar os inúmeros personagens do processo abolicionista dentre eles pessoas negras. Apesar disso, ainda persiste a visão já consagrada desse processo vinculada as pressões inglesas para o fim do tráfico negreiro. Além disso, demonstrar de forma tímida o protagonismo dos negros no decorrer das discussões ao longo do texto principal.

Considerações Finais

Ao longo das discussões apresentadas, a composição das narrativas em relação ao negro, o continente africano quando no Brasil, é desenvolvido a partir de um perfil linear atenuante colocando o negro refém do predominantemente processo histórico eurocêntrico.

Apesar de a coleção se esforçar em demonstrar em várias imagens de negros reconhecidos internacionalmente, não se discute ou se problematiza as questões raciais que o processo de conquista e escravista coloca em jogo. Essas questões são passadas por cima a partir de um viés apaziguador. O fato de o livro do 8º ano discutir em um capítulo a resistência do negro em relação a sua condição e ainda de forma sintetizada, as coleções do 6º e 7º são omissos, sequer mencionam as religiões de origem africanas.

A reificação do mito da democracia racial torna-se um grande problema para o desenvolvimento de uma nova forma de visão em relação à cultura afro-brasileira e a construção de identidades em sala de aula.

Por fim, acreditamos que essas questões ainda tão pertinentes na nossa sociedade, ao longo dos anos possam ser corrigidas, trazendo avanços para a sociedade brasileira, dessa forma o papel do professor de história constitui mecanismo fundamental para essas mudanças.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. *Revista de História*, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & Cidadania*, 6ºano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015a.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & Cidadania*, 7ºano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015b.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & Cidadania*, 8ºano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015c.

BRASIL. 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*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de 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", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. *Lei n. 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". Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, [2018]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05.jan.2021.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que sabemos (e o que não sabemos) sobre o livro didático de história: estado do conhecimento, tendências e perspectivas. *In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JÚNIOR, Arnaldo (org.). Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de história.* Jundiaí: Paco Editorial, 2013. v. 1, p. 35-52.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes.* Porto alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

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

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da Educação.* (FAE/UFPel), Pelotas, n. 11, p. 5-24, abr. 2002.

CHOPPIN, Alain. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. *História da Educação*, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 9-28, jan./abr. 2008.

FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Programas do livro.* Brasília: FNDE, [2017]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 05.jan.2021.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. A ideia de escravidão presente na narrativa de manuais didáticos de história. *Hist. R.*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 105-120, 2012.

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça. Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. *Opsis*, Catalão, v. 16, p. 299-315, 2016.

MORAES, Luciene M. S.; MORAES, Wallace dos Santos. A revolta dos malês nos livros didáticos de história e a lei 10.639/2003: uma análise a partir da epistemologia social escolar. *In: MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa, ARAÚJO, Cinthia Monteiro de; COSTA, Warley da (org.). Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas.* Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2014.v. 1, p.209-225.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos PENESB*, Rio de Janeiro, n.5, p. 15-34, 2004.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Reflexos atlânticos: representações e ideias sobre a África contemporânea nos manuais escolares em Portugal (1995-2005). *In: MAGALHÃES, Sônia Maria de; SILVA, Maria da Conceição (org.). Ensino de história: aprendizagens, políticas públicas e materiais didáticos.* Goiânia: PUC Goiás, 2012. v. 1, p. 179-203.

PEREIRA, Amilcar Araujo. "Por uma autêntica democracia racial!": os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 1, p. 111-128, 2012.

PEREIRA, Amilcar Araujo. O movimento negro brasileiro e a lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, ago./dez. 2016.

QUEIROZ, Suely Robles Reis de. Escravidão negra em debate. In: FREITAS, Marcos César (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. Bragança: Universidade São Francisco: Contexto, 1998.v. 1, p. 103-118.

SQUINELO, Ana Paula; BARCA, Isabel; SOLÉ, Glória. O conceito -escravidão- nos manuais didáticos de história: diálogos, itinerários e narrativas em Brasil e Portugal. *História & Ensino*, Londrina, v. 24, p. 55-85, 2018.

Squinelo, A. P. (2016). Concepções historiográficas e ensino de história: a Guerra do Paraguai nas coleções didáticas Projeto Radix: História e História, Sociedade & Cidadania (PNLD 2014). *Diálogos*, 19(3), 1121-1139.

*Recebido em 26 de setembro de 2019
Aprovado em 27 de abril de 2021*