



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE HISTÓRIA

MARINE GELSLEUCHTER DA SILVEIRA LIMA

**A ESCRITA DA HISTÓRIA ESCOLAR SOB OS PRECEITOS DA LEI: História e
Cultura Afro-brasileira em livros didáticos no contexto posterior às leis
10639/2003 e 11645/2008**

FLORIANÓPOLIS

2016

MARINE GELSLEUCHTER DA SILVEIRA LIMA

**A ESCRITA DA HISTÓRIA ESCOLAR SOB OS PRECEITOS DA LEI: História e
Cultura Afro-brasileira em livros didáticos no contexto posterior às leis
10639/2003 e 11645/2008**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à banca de avaliação da Universidade Federal de Santa Catarina, para obtenção do Grau de Bacharela e Licenciada em História.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mônica Martins da Silva.

FLORIANÓPOLIS

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE TCC

Aos quatro dias do mês de julho do ano de dois mil e dezesseis, às quatorze horas, na Sala 10 do Departamento de História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal de Santa Catarina, reuniu-se a Banca Examinadora composta pela Professora **Mônica Martins Silva**, Orientadora e Presidente, Professora **Luciana Rossato**, Titular da Banca, e Professora **Joana Vieira Borges**, Suplente, designados pela Portaria nº25/HST/16 do Senhor Chefe do Departamento de História, a fim de argüirem o Trabalho de Conclusão de Curso da acadêmica **Marine Gelsleuchter da Silveira Lima**, subordinado ao título: “**A escrita da História escolar sob os preceitos da lei: História e Cultura Afro-brasileira em livros didáticos no contexto posterior às leis 10639/2003 e 11645/2008**”. Aberta a Sessão pela Senhora Presidente, a acadêmica expôs o seu trabalho. Terminada a exposição dentro do tempo regulamentar, a mesma foi arguida pelos membros da Banca Examinadora e, em seguida, prestou os esclarecimentos necessários. Após, foram atribuídas notas, tendo a candidata recebido da Professora **Mônica Martins Silva**, a nota final 9,5, da Professora **Luciana Rossato**, a nota final 9,5, e da Professora **Joana Vieira Borges**, a nota final; sendo aprovada com a nota final 9,5. A acadêmica deverá entregar o Trabalho de Conclusão de Curso em sua forma definitiva, em versão digital ao Departamento de História até o dia vinte e um dias do mês de julho de dois mil e dezesseis. Nada mais havendo a tratar, a presente ata será assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela candidata.

Florianópolis, 4 de julho de 2016.

Banca Examinadora:

Prof.a **Mônica Martins Silva** Milva

Prof.a **Luciana Rossato** Rossato

Prof.a **Joana Vieira Borges**

Candidata **Marine Gelsleuchter da Silveira Lima** Marine Lima



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
Campus Universitário Trindade
CEP 88.040-900 Florianópolis Santa Catarina
FONE (048) 3721-9249 - FAX: (048) 3721-9359

Atesto que a acadêmica Marine Gelsleuchter da Silveira Lima, matrícula n.º 12101858, entregou a versão final de seu TCC cujo título é "A ESCRITA DA HISTÓRIA ESCOLAR SOB OS PRECEITOS DA LEI: História e Cultura Afro-brasileira em livros didáticos no contexto posterior às leis 10639/2003 e 11645/2008", com as devidas correções sugeridas pela banca de defesa.

Florianópolis, 18 de julho de 2016.

Assinatura manuscrita em tinta preta, aparentemente de uma mulher, sobre uma linha horizontal.

Orientadora

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão, minha base desde sempre. Amo vocês.

Às minhas amigadas, que me incentivam, apoiam e comemoram comigo todos os momentos.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Mônica Martins da Silva, que confiou na minha pesquisa e em mim, e sem a qual me perderia facilmente nos labirintos do desenvolvimento do TCC.

RESUMO

Em 2003 foi aprovada a lei nº10639 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas do país, modificada pela lei nº11645 de 2008 que inclui o estudo de História e Cultura Indígena. Este trabalho procurou analisar a recepção desta lei através da análise das coleções de livros didáticos “História e Vida Integrada” (2009) e “Novo História: conceitos e procedimentos” (2009) – no contexto imediato pós-lei nº11645/08. A pesquisa está inserida no campo do ensino de História, e o desenvolvimento do trabalho se deu por eixos norteadores, como a representação do continente africano, dos afrodescendentes e a discussão sobre racismo nas obras didáticas. Observamos que as coleções demonstraram maior preocupação e atenção à História e cultura afro-brasileira em relação a edições anteriores. Entretanto, a ligação entre os assuntos dos capítulos e a sincronia da História da África com outros conteúdos deve ser reavaliada e reestruturada. A lei nº10639/03 precisa ser mais trabalhada, inclusive no Manual do Professor, assim como a discussão sobre racismo necessita de maior incentivo.

Palavras-chave: Livros didáticos. Ensino. História. Legislação. Políticas educacionais.

RESUMEN

En 2003 fue aprobada la ley n.10639 que hace obligatorio el ensino de Historia y Cultura Afro-brasileña en las escuelas del país, cambiada por la ley n. 11645 de 2008 que incluye el estudio de Historia y Cultura Indígena. Este trabajo buscó analizar la recepción de esta ley a través del análisis de las colecciones de libros didáticos “História e Vida Integrada” (2009) e “Novo História: conceitos e procedimentos” (2009) – en el contexto inmediato posterior a la ley n. 11645/08. La pesquisa está insertada en el campo del ensino de Historia, y el desarrollo del trabajo se hizo por ejes conductores, como la representación del continente africano, de los afro-descendientes y la discusión acerca del racismo en las obras didáticas. Observamos que las colecciones demostraron una mayor preocupación y atención a la Historia y cultura afro-brasileña en comparación a ediciones

anteriores. Sin embargo, la conexión entre los asuntos de los capítulos y la sincronía de la Historia de la África con otros contenidos debe ser revaluada y reestructurada. La ley n. 10639/03 necesita ser más trabajada, inclusive en el Manual del Profesor, así como la discusión acerca del racismo necesita de mayor incentivo.

Palabras clave: Libros didácticos. Ensino. Historia. Legislación. Políticas educativas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1 - O livro didático de História no Brasil: caminhos, trajetórias e campo de pesquisa	11
1.1 As leis nº10639/03 e nº11645/08, o ensino de História e os livros didáticos	16
CAPÍTULO 2 - As coleções "História & Vida Integrada" e "Novo História: conceitos e procedimentos" e suas estratégias de incorporação de conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira	28
2.1 A configuração estética e o esquema gráfico dos livros	34
2.2 Abrangência dos conteúdos dedicados à temática da História e Cultura Afro-brasileira	40
2.3 O trabalho com os diversos sujeitos africanos, a História da África e o racismo	43
2.4 Fontes históricas e diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem em História	49
2.5 O Manual do Professor: potencialidades e contribuições ao exercício da docência ...	52
2.6 Atividades propostas nas coleções sobre História da África e dos afrodescendentes	56
2.7 Legislação e educação: o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e a lei nº10639/03	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
FONTES	69
REFERÊNCIAS	69

INTRODUÇÃO

O tema a ser apresentado foi escolhido a partir de uma experiência desenvolvida na disciplina Estágio Supervisionado de História II, cujas atividades ocorreram no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no primeiro semestre de 2015. A temática selecionada para o trabalho foi “Sociedade e relações de gênero na América Portuguesa”, com uma abordagem que enfatizou o papel social das mulheres neste contexto, abordando o espaço e os trabalhos por elas exercidos, principalmente mulheres negras escravizadas.¹ A proposta de trabalho foi organizada por meio de um Projeto de Ensino pensado para quinze aulas e tornou-se uma experiência marcante em minha trajetória acadêmica, visto que foi possível desenvolver uma prática pedagógica a partir do trabalho com a temática da História e da cultura afro-brasileira na educação básica, por meio do diálogo e da problematização da legislação que determina e normatiza a abordagem desses temas em sala de aula. O Projeto de Ensino se desenvolveu por três eixos-guias, e cada eixo comportava cerca de 5 aulas cada. O “Eixo 1” corresponde ao das “Diásporas: África Ocidental, África Oriental, África Centro-Occidental”; o segundo eixo trata das “Relações sociais no sistema escravista: as mulheres na sociedade colonial”; e, o terceiro eixo, por sua vez, aborda “Os diversos trabalhos exercidos por mulheres e homens escravizadas/os”.

O trabalho rendeu boas discussões e participação da turma de 9º ano com a qual trabalhamos, além de se ter criado em sala de aula um ambiente de cumplicidade, descontração e aprendizado de todas as partes. Assim, surge o recorte deste trabalho: o ensino de História e Cultura Afro-brasileira para os anos finais do ensino fundamental. Ao longo destas quinze aulas percebemos que as/os estudantes tinham muitas dúvidas em relação à temática das aulas e, muitas vezes, ideias pré-concebidas eram manifestadas. Após discussões, debates e atividades, percebemos uma mudança na opinião de alguns estudantes, e isto nos empolgou bastante. Vimos o valor da educação e dos estudos e análises críticas de conteúdos ali, à nossa frente. Dúvidas que surgiram durante o

¹ Estágio e Projeto de Ensino desenvolvidos conjuntamente a Amanda Koschnik, graduanda do curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina.

estágio e discussões que constatamos não serem muito trabalhadas em aula me motivaram a desenvolver esta temática no trabalho de conclusão de curso. A experiência do estágio também me incentivou a querer iniciar uma inserção na profissão docente.

As pesquisas no campo do ensino de História dos últimos anos têm escolhido com frequência a História e Cultura Afro-brasileira como seu objeto de estudo. Ainda mais, há uma atenção a esta temática nos livros didáticos, que por sua vez, também são objetos muito visitados neste campo de estudos e pesquisas. Há, também, uma significativa presença do tema nos eventos de ensino de História, como “Pesquisadores do Ensino de História”, “Perspectivas do Ensino de História” e eventos da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH). As discussões, muitas vezes, partem das “virtudes” e dos “defeitos” de uma obra didática, e também de seus variados usos em sala de aula. Os livros didáticos de História emergiram, também, como promissores objetos de pesquisa por conta da vasta legislação que atualmente deve ser observada no processo de avaliação das obras didáticas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como as leis nº10639/03 e nº11645/08, que são bons exemplos do impacto das leis sobre as produções didáticas. Em 2016, completa-se 13 anos da promulgação da lei nº10639, aprovada em 2003 e que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas. Assim, penso ser um período significativo para se pensar os reflexos dessa legislação nos livros didáticos.

O objetivo principal deste trabalho é analisar como os livros didáticos de História incorporaram às suas produções os pressupostos definidos pela legislação para o trabalho com História e Cultura Afro-brasileira no contexto pós-leis nº10639/03 e nº11645/08, que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas brasileiras.

O quanto é abordada a temática? Como é trabalhada? O trabalho com História e Cultura Afro-brasileira se insere e relaciona com os outros conteúdos dos livros? O Manual do Professor contribui para o ensino da temática, de alguma forma?

Pretende-se, neste trabalho de conclusão de curso, analisar duas coleções de livros didáticos de História destinados aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2011, "História & Vida Integrada", de Nelson Piletti, Claudino Piletti e Thiago Tremonte e "Novo História:

conceitos e procedimentos", de Ricardo Dreguer e Eliete Toledo, analisando como estas coleções estão trabalhando em suas obras o estudo de História da África, das/os africanas/os e dos afrodescendentes em suas propostas didáticas.

A proposta deste trabalho parte da compreensão da necessária urgência da discussão do ensino de História da África e das/os afrodescendentes nos livros didáticos que estão em circulação nas escolas do país, e que, por essa abrangência, afeta milhões de estudantes do ensino fundamental e médio. Lembremos que para muitos dessas alunas e alunos o livro didático é um dos únicos livros a que se tem acesso.

Para a escolha das fontes de pesquisa, analisaram-se três guias do Programa Nacional do Livro Didático (edições 2005, 2008 e 2011) voltado aos anos finais do ensino fundamental, e decidiu-se escolher o período imediato após a aprovação da lei nº11645/08, para observar como as coleções incorporaram às suas propostas, observando as suas escolhas as decisões tomadas pelas coleções em um primeiro momento no que diz respeito à História e Cultura Afro-brasileira.

Foram escolhidas duas coleções dentre as 16 aprovadas no PNLD de 2011 para a análise: "História & Vida Integrada", de Nelson Piletti, Claudino Piletti e Thiago Tremonte, publicado pela editora Ática, e "Novo História: conceitos e procedimentos", de Ricardo Dreguer e Eliete Toledo, editora Atual. Após uma análise do documento do PNLD de 2011, observou-se que estas duas coleções contêm suas abordagens historiográficas próximas uma da outra: História Cultural e Nova História Social, respectivamente, visto que ambas dialogam com uma historiografia atualizada e de destaque nos estudos históricos desde a segunda metade do século XX. Percebeu-se, também, após breve pesquisa em bibliotecas escolares, maior facilidade de acesso para análise de cópias físicas das coleções escolhidas em relação a outras. Serão estudados os espaços reservados à temática ao longo das páginas dos livros; como são trabalhados os conteúdos referentes às/aos africanas/os, às/aos afro-brasileiras/os e à própria História da África; a questão do racismo, dentre outros aspectos fundamentais para o endossamento do debate do ensino de História da África nas escolas públicas e particulares brasileiras. Optou-se por analisar apenas o conteúdo relacionado à História da África e dos afrodescendentes, não incluindo História Indígena, devido às limitações de um trabalho de conclusão de curso e à necessidade de delimitação do objeto de

pesquisa.

A intenção deste trabalho não é gerar críticas deliberadas e descontextualizadas às coleções, mas fazer uma análise de como estas abordam a temática em seus livros, considerando sempre as diversas pessoas que elaboram estas obras, suas intenções, suas possibilidades de abrangência histórica dentro de cada livro, a época em que foram elaboradas e publicadas, por quais editoras foram editadas, dentre outros aspectos que estão inseridos no contexto histórico de criação destas coleções didáticas e sua difusão pelo país.²

O desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso é estruturado em dois capítulos: o primeiro historiciza o livro didático e seu lugar de destaque nos últimos anos como objeto de estudo no campo do ensino de História, além de inserir a discussão das políticas públicas direcionadas à educação, evidenciando a lei nº10639/03 e o seu impacto na produção de livros didáticos de História no Brasil, voltados para a Educação Básica. O segundo capítulo traz os resultados da pesquisa com as coleções “História e Vida Integrada” e “Novo História: conceitos e procedimentos”, na intenção de analisar os caminhos que ambas as coleções percorreram ao se trabalhar com a História e Cultura Afro-brasileira. Os capítulos se entrelaçam ao se enfatizar o livro didático como objeto cultural vendável, sua distribuição nas escolas brasileiras, a legislação voltada ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e como esta foi aplicada nas edições de livros didáticos no contexto imediato da aprovação da lei nº11645/08, que altera a nº10639/03.

² “No caso específico do livro didático, (...) ele envolve uma miríade de pessoas que o realizam como mercadoria: autor, editor, chefe de arte, copidesque, preparador de texto, revisor, diagramador, as várias categorias profissionais de gráficos, divulgador, avaliador, diretor de escola, professor, aluno e pais, só para mencionar as mais óbvias.” MUNAKATA, 2012, p. 64.

CAPÍTULO 1 - O livro didático de História no Brasil: caminhos, trajetórias e campo de pesquisa

O livro didático é mais que apenas um livro: é um recurso pedagógico com muitas potencialidades e muitas são as suas funções e usos no ensino. Segundo Circe Bittencourt, o livro didático é, principalmente, uma “mercadoria, um depositário dos conteúdos escolares, um instrumento pedagógico e um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (BITTENCOURT, 2012, p. 71-72).

O que conhecemos hoje, entretanto, como livro didático, é fruto de estruturações recentes no meio educacional. Nos primeiros séculos de América Portuguesa, não havia manuais e obras didáticas desenvolvidas exatamente com intenções pedagógicas e vendidas/distribuídas a todas as pessoas que de alguma forma estudavam na América Portuguesa (ou que iam à Europa para isto). A educação era exercida por companhias e grupos religiosos, e não era, de modo algum, acessível a todas/os. Na década de 1750, há a grande reforma no ensino aplicada pelo Marquês de Pombal, governante da colônia na época de dada decisão, em que a educação passa a se exercer sob a tutela do Estado. Ou seja, há a passagem de um ensino religioso a um ensino profano, secular.

No século XIX, há a criação das primeiras escolas públicas e é neste período que, além de estruturar-se a educação no país, também são instituídas diversas disciplinas a serem ensinadas nestas escolas recém-inauguradas: entre elas, a disciplina de História. Assim sendo, a história da disciplina História no Brasil é simultânea à história dos livros didáticos de História. Explico: com uma disciplina a ser trabalhada em sala de aula, vê-se a necessidade de manuais/livros que sejam especialmente voltados a ela e auxiliem os professores em suas aulas. É deste contexto do século XIX que surgem os manuais/livros didáticos que se aproximam dos que tivemos em sala de aula ao longo do século XX, principalmente nos primeiros 50 anos. A História buscava retratar “personagens ilustres”, voltada à política e aos governos. Focava-se, neste momento, na memorização de informações e datas, deixando de lado uma postura crítica e de debate.

Nos últimos anos, entretanto, este objeto cultural multifacetado que é o livro didático, tem sido muito procurado para estudo e pesquisas no campo de ensino de

História, no qual este trabalho também se insere. Docentes do ensino fundamental, médio e superior e pesquisadores da área fazem parte deste prolífico campo de estudos e ensino. O que se vê é uma preocupação latente em se estudar e problematizar os próprios livros didáticos por meio de seus conteúdos, seus usos e desusos, a situação do ensino de História no país e sua relação com as demandas sociais, projetos que afetam diretamente o trabalho em sala de aula, relevância desta disciplina para a formação de reflexões críticas e discussões construtivas. Amplo é o leque do que tem sido estudado e pesquisado no campo de ensino de História, e o que aqui elegemos trabalhar é o livro didático e os seus conteúdos, focando, novamente, na História e Cultura Afro-brasileira pós-leis nº10639/03 e nº11645/08.

Devido às configurações singulares que compõem estes livros didáticos, os primeiros estudos que os tomaram como objetos centrais de análise eram divergentes: ou se defendia a presença e o uso (qual fosse este) dos livros didáticos em sala de aula, ou os rechaçavam, rebaixando-os do posto, muitas vezes defendido, de instrumento pedagógico fundamental à educação. As pesquisas mais recentes, todavia, tratam em grande parte das várias etapas que envolvem o livro didático desde sua escrita à circulação nas escolas. Bittencourt (2008) trabalha com a análise das novas produções acerca dos livros didáticos:

(...) Nos estudos mais críticos prevalecem análises dos seus aspectos ideológicos, e apenas recentemente têm surgido trabalhos que cuidam das questões políticas que envolvem a produção, divulgação e uso dessa literatura didática. (BITTENCOURT, 2008, p. 14)

Os processos de produção do livro didático e todas as etapas e sujeitos envolvidos, além dos interesses políticos que se revelam a partir de sua publicação são, portanto, aspectos que estão sendo estudados nestes novos trabalhos. Munakata (2012) atenta para alguns outros pontos que estão sendo explorados no livro didático dentro do campo de pesquisa em ensino:

(...) devem-se incluir, como temas de pesquisa, aqueles que se referem a cada momento do ciclo da produção, circulação, distribuição e consumo do livro didático,

sempre levando em conta as especificidades que marcam essa mercadoria. (MUNAKATA, 2012, p. 186)

Ou seja, as etapas que envolvem a produção e comercialização dos livros didáticos e todas/os as/os trabalhadoras/es que ali se fazem presentes são outros temas de pesquisa que têm este objeto como foco de estudo. Em outras palavras, é o livro didático como objeto cultural no sistema capitalista que está se tornando o centro dos trabalhos.

Outra tendência que vem se apresentando nos trabalhos que têm o livro didático como objeto de pesquisa é o seu amplo leque de possibilidades de uso. Usa-se para leitura? Pelas imagens? Pelas atividades? Como principal material didático? Não se usa? Os usos sempre foram os mesmos ao passar dos anos? São inúmeras questões que nos surgem quando o uso deste objeto é colocado em discussão, e é o que torna o livro didático um dos temas mais abrangentes no campo do ensino de História.³

O uso de livros didáticos em escolas brasileiras é instituído ao longo do século XX. É no início do século, inclusive, que uma das obras didáticas mais conhecidas e acessadas do país é publicada: *Historia do Brasil*, de Rocha Pombo. As décadas de 1920, 1930 e 1940 são de fundamental importância às políticas públicas voltadas às obras didáticas. É neste período que contamos com marcos como a criação do Instituto Nacional do Livro (1929), da Comissão Nacional do Livro Didático (1938) e o Decreto-Lei nº 8460 (1945) que deixa a escolha do livro didático inteiramente a cargo da/o docente.

Entretanto, é na conjuntura de redemocratização do país, a partir de 1985, que foram realizadas grandes modificações e resoluções acerca da composição destes livros e sua distribuição em âmbito nacional. Inserido neste contexto, em 1985, o Programa Nacional do Livro Didático é criado em substituição ao Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental, desenvolvido 14 anos antes. Nos anos seguintes há, ainda, a definição de critérios para avaliação de livros didáticos, a regularização da sua compra pelo Estado brasileiro, no que diz respeito a verbas e periodicidade, e a aprovação dos primeiros livros didáticos em Braille e LIBRAS. Uma década de avanços significativos no ensino do país e nas políticas públicas a ele destinadas.

³ Ver: OLIVEIRA, Margarida Maria D. de. *Livros didáticos de História: pesquisa, ensino e novas utilizações deste objeto cultural*. 2009.

Os profissionais que participam das decisões e escolhas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) são professoras/es de diversas áreas do conhecimento e que atuam em diferentes âmbitos da educação, como o ensino fundamental e médio da rede pública e o ensino superior. O PNLD abrange todo o país e é nele que se inserem as coleções com as quais trabalhamos aqui. São submetidas a ele diversas coleções de livros didáticos, e após um processo de avaliação, aprovam-se algumas delas e reprovam-se outras. Apenas as coleções aprovadas são compradas pelo Estado depois de serem escolhidas pelas/os professoras/es de cada escola pública do país.

Os critérios de avaliação que o Programa apresenta na edição de 2011, na qual aparecem as coleções escolhidas para este trabalho, foram basicamente:

“A condição de o livro didático auxiliar a formação de cidadãos conscientes”; “O respeito à legislação que rege o Ensino público nacional”; “A qualidade pedagógica e didática das coleções”; “A qualidade do Manual do Professor (MP)”; “A correção das informações apresentadas aos estudantes” e “A qualidade e adequação do projeto gráfico e estrutura editorial da coleção”. (PNLD 2011, pp. 10 e 11)

Ou seja, os critérios basearam-se na valorização da contribuição dos livros quanto à cidadania, o respeito à legislação referente ao ensino público do país, e a qualidade estética, pedagógica e do Manual do Professor. Este último, inclusive, é um dos eixos de análise que propomos para este trabalho. É sob estes critérios que as coleções aprovadas devem desenvolver seus livros.

E é neste momento de lançamento do PNLD (2011), que o Programa se vê novamente em processo de mudanças e adequações devido à lei nº11645/08: não há como um programa de livros didáticos de esfera nacional não se submeter aos preceitos legislativos que se direcionam à educação, e aqui especialmente, ao ensino de História. Assim, o PNLD de 2011 se torna um contexto apropriado para a análise da incorporação dos pressupostos da legislação em coleções didáticas, já que houve a promulgação da lei nº10639 em 2003, das “Diretrizes” em 2004, e da lei nº11645 em 2008. Ou seja, mudanças recentes, mas que permitem um distanciamento temporal para a realização

de uma análise histórica a respeito.

Apesar de ser um programa político educacional de escala nacional, livros didáticos utilizados em escolas privadas não necessitam ser aprovados pelo PNLD para serem comprados e trabalhados em sala de aula. Novamente, é a cargo da/do docente que se realiza a maioria das escolhas de livros; por ser um produto recém-saído das editoras, necessita de problematização e discussão no processo de escolha e em sala de aula, assim também como os aprovados pelo Programa, para não tomá-los como um instrumento pedagógico detentor de conhecimentos incontestáveis. O que se vê é uma valorização da mercantilização dos livros sobre o seu valor cultural e educativo.

Sobre este aspecto, Munakata (2012) reforça o que Bittencourt (2008) afirma: que o livro didático é também, em si, em uma sociedade capitalista, uma mercadoria, o que serve como mais um ponto de desaprovação perante os críticos contrários às obras didáticas:

No caso do livro didático, essa mercadoria, pelo fato de sê-la, já aparece estigmatizada, carregando consigo todos os vícios da sociedade capitalista. A finalidade de obtenção do lucro e o caráter fragmentário e parcelar, que maculam as atividades da indústria cultural, conferem, por definição, a desqualificação *in totum* de seus produtos – desqualificação que, portanto, transcende a todas as particularidades de cada objeto. (MUNAKATA, 2012, p. 63)

Apesar de muitas vezes ser estigmatizado, o livro didático destaca-se como um dos mais versáteis recursos pedagógicos disponíveis, e com o qual, com suas (in)consistências próprias, possibilita ao professor/a e às/aos estudantes trabalhar de maneiras bastante significativas. O que se diferenciaria, portanto, seria a metodologia aplicada ao se trabalhar com estes livros e o que eles podem agregar de significativo à turma e à/ao docente que o utilizam.

As políticas públicas voltadas à educação brasileira, como dito anteriormente, não se iniciaram com a lei nº10639/03, apesar de nosso recorte de trabalho ser impulsionado por esse marco. Como vimos, os séculos XIX e XX expressaram grandes mudanças e

novidades na relação incontestável do Estado, da educação pública, e dos livros didáticos.

1.1 As leis nº10639/03 e nº11645/08, o ensino de História e os livros didáticos

Desde a criação da História como disciplina escolar, no século XIX, há debates acerca do que se ensinar nas escolas do país. Disciplinas, conteúdos, metodologias, recursos pedagógicos, são todos assuntos que estiveram em voga em discussões sobre o currículo formal de ensino. Os embates travados ao longo destas discussões tratam de discursos de poder e o conflito entre poderes; conquistas de movimentos sociais, como o Movimento Negro, movimentos feministas, dos sem-terra; mudanças e necessidades na sociedade que apontam para a inserção destas demandas no ambiente escolar... Muitos foram (e são) os motivos para se debater currículo escolar e o ofício docente ao longo das décadas no país.

Na área do ensino de História, constatou-se, nas últimas décadas, muitos destes debates e providências no que diz respeito aos conteúdos a serem abordados não apenas nos livros didáticos, mas no currículo da disciplina, e às metodologias sugeridas para a aplicação dos estudos destes temas em aula. Um dos temas mais visitados é a diversidade étnica, cultural e individual, que inclui o presente trabalho. Como exemplos significativos destas discussões e decisões, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (LDB), que trata dos "Princípios e Fins da Educação Nacional" e suas disposições gerais (sendo, portanto, o documento que norteia legalmente a educação brasileira), na qual fala, entre outras coisas, que

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. (Parágrafo 4º, Art. 26, Lei nº 9394/96)

Ou seja, se vê uma preocupação pontual em relação à diversidade cultural e étnica a ser estudada em sala de aula, especialmente no ensino de História do Brasil. Não esqueçamos que esta LDB está inserida no processo de redemocratização do país e em um contexto pós-Constituição Federal de 1988. Em Leis de Diretrizes e Bases da

educação anteriores, como a de 1961 e de 1971, não há esta atenção ao ensino de História e à diversidade cultural e étnica entre as sociedades e os indivíduos. Na LDB nº 4024, de 1961, há um único momento em que se trata da diversidade entre as pessoas:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: (...) g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. (LDB nº4024, 1961)

Uma das finalidades da educação do país apresentada nesta LDB de 1961, como se vê, é a condenação a preconceitos e discriminações baseadas em crenças religiosas, expressões políticas, classe e raça. É o mais próximo que se chega a uma referência à diversidade social, étnica e cultural. O ensino de História, por sua vez, não ganha atenção como na LDB de 1996.

Já na LDB nº5692, de 1971, vive-se sob outro contexto político, econômico e social, e isto se reflete também na legislação voltada ao ensino no país. Muito se fala, na LDB em questão, em “exercício digno da cidadania” e “preparação para o trabalho”. Abordam-se de modo pontual as “diferenças individuais dos alunos”:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. (LDB nº5692, 1971)

Não se fala mais de condenação a preconceitos e discriminações. As funções da educação estão muito mais voltadas à concepção de cidadania vigente nos grupos dominantes e à valorização de símbolos e elementos considerados de relevância nacional. Condiz com o quadro político-econômico no qual esta LDB se insere: em tempos de ditadura militar, muito se falava nos “cidadãos brasileiros” e na relevância do trabalho para o desenvolvimento do país.

Ao longo da década de 1990, no contexto da redemocratização do Brasil e de

novos debates voltados à educação e ao papel do ensino de História, além da nova LDB, são construídos e publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais ("PCN"), cuja função, segundo o próprio documento,

é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (PCN, 1997, p. 13)

A educação brasileira ainda estava sendo regida pela LDB de 1971, inserida no contexto ditatorial do país. Com o fim da ditadura militar e a redemocratização política gradual ocorrendo, novas leis, novas discussões e novas medidas são tomadas em relação ao ensino e ao currículo escolar brasileiro. A LDB de 1996 e os PCN de 1997 são criados neste processo de mudanças e reformulações em diversos campos do conhecimento e da vida política, social, econômica e cultural das/os brasileiras/os. Os tempos são outros, e a educação do país caminha junto a essas mudanças. Estas alterações e reestruturações na educação do país refletem, de igual maneira, conquistas de movimentos sociais, como o Movimento Negro, por exemplo, nas implantações realizadas no ensino brasileiro após muita reivindicação e luta (Lei de Cotas, lei nº10639/03).

Os PCN são desenvolvidos e pensados como uma produção de possibilidades pedagógicas, por meio da defesa do desenvolvimento do ensino de forma articulada por meio de temas transversais, trazendo diversas orientações didáticas, a questão da avaliação em sala, entre outros pontos de reflexão e aplicação do saber da/o docente em seu trabalho no âmbito escolar. São documentos que produzem diferentes propostas de trabalho em sala, com um caráter de apoio à prática e aos saberes das/dos professoras/es. A valorização e o respeito à diversidade cultural, étnica e social também são apresentados em seu texto como um dos objetivos de ensino no país:

(...) 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 (...) (PCN, 1997, p. 69)

A diversidade dos indivíduos e a posição contrária a quaisquer discriminações são citadas, porém não se especifica, ainda neste momento, a questão dos povos e etnias africanas e afro-brasileiras no ensino, que é o que vamos analisar nas obras didáticas.

Outro grande exemplo de fruto das discussões na área da educação nacional nos últimos anos, e que muito nos interessa para o desenvolvimento deste trabalho, é a promulgação da lei nº 10639, de 2003, que torna obrigatório o ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira" na rede de ensino do país. Esta lei foi alterada em 2008 pela lei nº 11645, que inclui no currículo escolar o ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Ou seja, a partir do decreto destas leis, as coleções de livros didáticos que foram avaliadas no PNLD precisariam realizar mudanças em suas estruturas e conteúdos para abarcar, de modo construtivo e crítico, a História da África e dos afrodescendentes e também História Indígena, como parte dos critérios essenciais para a sua aprovação.

A lei 10639/03, modificada pela 11645/08, é promulgada alterando em si a LDB de 1996. São acrescentados três artigos à LDB e o seu teor torna a lei de 2003 mais um marco na história da educação brasileira. Institui-se a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e a inclusão do dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, ao calendário escolar: "Artigo 26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Artigo 79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."⁴ Ainda no Artigo 26-A, o primeiro parágrafo trata do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula referente à temática da lei. Este conteúdo

incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a

⁴ Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (LEI nº10639/03)

O teor programático referente à História e Cultura Afro-brasileira a ser aplicado em âmbito escolar consta como voltado especialmente às áreas de Educação Artística, Literatura brasileira e História brasileira. No entanto, é maior a visibilidade do papel da disciplina de História no trabalho com a temática, dada a própria tradição de estudos historiográficos com campos destinados a pesquisas acerca desses temas. Aprofundaremos essa questão mais a frente.

A lei nº 11645/08, por sua vez, é semelhante em conteúdo à de número 10639/03, contando agora com a inserção da História e Cultura Indígena ao currículo escolar brasileiro. Novamente é citada a relevância das áreas de História, Literatura e Educação Artística para a aplicação desta lei no ensino, não desconsiderando as outras áreas componentes do currículo e a sua importância para estudos transversais e que dialoguem entre si, independente de serem disciplinas ou grandes áreas (Humanas, da Natureza, etc.) distintas. É considerado um trabalho a ser feito em conjunto pelas/os docentes e demais agentes pedagógicos em âmbito escolar.

Em 2004, para direcionar e estruturar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, instituído no ano anterior, são publicadas as "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana". Este documento foi produzido em uma parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). As "Diretrizes" são voltadas a todas/os as/os educadoras/es, as/os estudantes e suas famílias, aos administradores de instituições de ensino e aos próprios estabelecimentos de ensino.

Nas "Questões Introdutórias" das "Diretrizes", expõem-se as intenções da produção e publicação deste documento:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura,

identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. ("Diretrizes", 2004, p. 10)

Este é um bom exemplo de um caso em que as demandas de grupos sociais resultam em políticas públicas que atendam a estas necessidades e reivindicações, como já apontado anteriormente. Estas "Diretrizes", apoiadas, também, nos PCN, têm seus textos escritos com base em consultas realizadas com membros do Movimento Negro no país, professores/as que já trabalhavam a temática de África e afro-brasileiras/os nas escolas e também pais de estudantes, o que configura algo novo nas políticas públicas voltadas à educação brasileira.

Em relação ao ensino de História, as "Diretrizes" propõem metodologias de estudo de História da África para a docência e os demais atores pedagógicos que atuam em instituições de ensino, mas também se direciona à vida privada, voltando-se, especialmente, às famílias dos estudantes. Segundo o documento, em relação à atuação docente,

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (...) É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que

proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. ("Diretrizes", 2004, pp. 15, 17)

Fala-se de uma "reestruturação das relações étnico-raciais e sociais", que culmina, também, na educação e na atuação das/dos docentes, figuras presentes na sala de aula com pensamentos, visões de mundo e concepções muitas vezes preconceituosas e discriminatórias, como alerta o documento. Atenta-se também para a inclusão das "contribuições histórico-culturais" de diferentes povos para a sociedade brasileira, expressão que hoje é discutida pelo próprio Movimento Negro e repelida por muitos, saindo, assim, do espectro eurocêntrico do ensino de História nas décadas anteriores.

A preocupação com os objetivos do documento e de seu teor discursivo se faz presente e o torna um documento-modelo para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Entretanto, não o poupou de diversas críticas quanto ao modo que seu conteúdo foi abordado e exposto, por exemplo, mas esta é uma questão que não trabalharemos agora.⁵

Juntamente às leis vêm os desafios para sua aplicação e incorporação ao cotidiano escolar. A discussão e o estudo de História e Cultura Afro-brasileira necessitam ultrapassar o currículo formal e se adentrar em outros espaços da escola, seja com o respeito às pessoas que frequentam esses locais, como as/os estudantes, as/os funcionárias/os, as/os docentes, quanto em debates e ações contra o racismo e a discriminação de modo geral. Estas discussões não devem permanecer, portanto, apenas no dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, mas em ações que se relacionem e conscientizem o corpo docente, discente e administrativo ao longo de todo o calendário escolar, a fim de se tornar uma prática e pensamento cotidianos a esses grupos de pessoas que convivem uns com os outros.

⁵ Ver: ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. *Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008.

Apesar de serem medidas de grande importância para a educação do país, as leis nº 10639/03 e 11645/08 não tratam de algo totalmente novo. Sobre este aspecto, reitero o que afirmou Pereira (2008) quando aborda a recepção das leis em sala de aula pela docência no contexto subsequente às suas aprovações:

Pelo menos duas gerações de professores de história, no Brasil, podem se dizer herdeiras de uma formação marcada pela crítica ao etnocentrismo e à parcialidade com que vinha sendo tratada na historiografia, nas aulas de história e também na literatura didática, por exemplo, a história da escravidão negra. Portanto, a lei, ao propor algumas temáticas ao ensino de história, nessa medida, não instaura algo efetivamente novo. Ela acena para a importância da história da África para o Brasil, algo que já vinha ocorrendo há muito tempo, em especial pela ação dos Centros de Pesquisa sobre a África criados no país a partir do final dos anos 1950. (PEREIRA, 2008, p. 23)

As discussões críticas em relação ao ensino de História da África poderiam estar se aprofundando desde a década de 1950 nos estudos históricos, como assinala Pereira no trecho acima, porém, quanto isto foi efetivado em sala de aula, tratado e discutido com a devida atenção em todo o âmbito nacional, incluindo escolas no interior do país e colégios militares? Basta perguntar a pessoas que têm como período de trajetória escolar entre os anos 1950 e a década de 1990, o que elas estudaram e aprenderam de História e Cultura Afro-brasileira: as respostas vão variar de "não lembro", "nunca estudei sobre isto" até respostas fruto de concepções pré-concebidas, estereotipadas e até discriminatórias em relação à temática. Fica a sugestão de teste.

Portanto, se faz necessária uma autorreflexão contínua da atuação docente não só para essa temática, como para todas as outras trabalhadas em sala de aula, com o objetivo de reconfigurar metodologias, e, portanto, "como" se abordar tal tema; os próprios discursos, ou seja, "o que" se fala sobre algo, que podem culminar ou não em falas e atitudes problemáticas em relação à desconstrução do preconceito racial, ou a perpetuação deste; e/ou impor na temática um juízo de valor em relação a outros

conteúdos a se estudar em aula, "mais" ou "menos" importante que determinado assunto. Reforço que a discussão sobre racismo não pode aparecer apenas em datas comemorativas, como o 20 de novembro.⁶

A própria formação de docentes precisa se adaptar e se atualizar em relação aos estudos de História da África e das/os afro-brasileiras/os, e isto vemos ocorrer, de fato, apenas recentemente. Um bom exemplo dessa recente melhoria em qualidade e quantidade de olhares voltados à África e às/aos afrodescendentes é justamente as leis que aqui abordamos: apenas em 2003 e 2008 são instituídas leis a favor de sua obrigatoriedade no currículo escolar, e isso demonstra uma demora em responder as demandas e lutas do Movimento Negro, de estudiosos da temática e das próprias/os professoras/es do ensino fundamental e médio para a sua inserção na educação brasileira, desde os primeiros anos escolares. Mas também significa uma decisão legal de proporções nacionais a estas lutas e reivindicações que aconteciam de modo mais pontual em todo o país, em um contexto político mais aberto e favorável a estas políticas.

Mesmo que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira esteja voltada a todo o currículo escolar, como dito anteriormente, a disciplina de História tem um papel fundamental na condução do estudo e discussão desta temática dentro e fora de sala de aula. Reconhecidamente um dos papéis do ensino de História é atentar para a relação passado e presente e para a importância da memória e sua manutenção na sociedade em que estamos inseridos. Como estudar a história do Brasil sem estudar a história da África e das/os afrodescendentes? Seria, no mínimo, deixar de lado parte significativa da história do país e das relações sociais e políticas de diversos períodos (colônia, Império, república) estabelecidas entre diferentes grupos que constituem os processos e caminhos que nos levaram ao que hoje entendemos como o Brasil e as/os brasileiras/os.

⁶ "O racismo é uma prática aprendida e vivenciada socialmente, com repercussões no cotidiano escolar. Ele pode se expressar, na escola, no Projeto Político Pedagógico, na prática de seleção e abordagem de conteúdos, nas hierarquias profissionais afirmadas em diferentes instâncias da experiência escolar, até mesmo na aparentemente neutralidade conferida às diferentes disposições dos corpos em sala de aula, e pode estar presente nas brincadeiras e conversas informais dos alunos e professores. Não custa dizer que o racismo pode ser expresso também por meio da invisibilidade (Munanga, 2000; Cavalleiro, 2001)." PEREIRA, Junia S. *Diálogos sobre o Exercício da Docência* - recepção das leis 10639/03 e 11645/08. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 147-172, jan./abr., 2011.

Pereira, em outro trecho de seu texto, aborda rapidamente o ensino de História como ponto fundamental às discussões de História da África e afro-brasileiros nas escolas:

Mesmo pressupondo ações interdisciplinares, o ensino de história é, no caso dessa regulamentação, considerado campo estratégico. O ensino de história relaciona-se, na história, a movimentos e processos de manipulação da memória e a diferentes tentativas de reconfiguração identitária em seus variados matizes. Disso já estavam cientes, há muito, os grupos sociais e dirigentes em diferentes tempos e contextos. (PEREIRA, 2008, p. 25)

Ou seja, também é atribuição docente e de quem estuda e pesquisa a temática de História da África e das/os afrodescendentes levá-la e abordá-la em sala de aula (seja no ensino fundamental, médio e/ou superior); problematizar o que vem se formulando histórica e socialmente em relação a africanas/os e afro-brasileiras/os.

Por muito tempo silenciou-se a História africana e afro-brasileira nas escolas do país. Historiadoras/es e docentes de História também são responsáveis por esse silenciamento, que juntamente com um currículo formulado para a educação brasileira de caráter eurocêntrico, ou seja, a Europa como "protagonista" da História da Humanidade, corrobora para a dificuldade de se inserir e reconhecer as populações africanas e afro-brasileiras como fundamentais à História do país.⁷ Além de uma forma de perpetuar preconceito racial, este silenciamento/invisibilidade do protagonismo de africanos e afro-brasileiros em sua própria história é um ato político, pois o que se estuda nas escolas também é reflexo das ideias e preocupações de determinada sociedade, ou melhor, de quem detém poder para difundir seus interesses, inclusive em ambiente escolar. Desse modo, também é um ato político criar uma lei que obrigue o currículo das escolas brasileiras a adotar o ensino de História da África e Indígena.

⁷ A primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi um marco nos documentos oficiais voltados à educação no que se refere à sua defesa de uma História não mais eurocêntrica e com mais propostas de conteúdos de História da África, por exemplo. Entretanto, a BNCC foi alvo de muitas críticas entre estudiosos do campo de ensino de História. Ver: ANPUH-RIO, *Carta crítica da ANPUH-RIO à composição do componente curricular História na Base Nacional Comum Curricular*. 2015.

A interdisciplinaridade dos estudos de História e Cultura Afro-brasileira ao menos expande a possibilidade de integração e compreensão da temática no dia-a-dia dos atores escolares, principalmente das/os estudantes e das/os professoras/es, e impede que o assunto permaneça apenas nas aulas de História, Educação Artística e Literatura, parecendo não ter relação com nenhum outro aspecto da vida das pessoas na sociedade brasileira, o que é uma concepção totalmente equivocada. A História e culturas africanas e afro-brasileiras estão presentes nas músicas que ouvimos, nas palavras que pronunciamos, nos esportes e danças que praticamos, nas relações sociais que estabelecemos e em como nossas visões de mundo são formuladas e reformuladas ao longo do tempo.

E, por sua vez, no ensino de História, a temática aqui destacada é trabalhada em um componente de relevância no cotidiano escolar: o livro didático. Falamos rapidamente dos desafios que as/os docentes encontram no contexto pós-leis 10639/03 e 11645/08 para inserir História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em suas aulas e fora delas também. Um dos instrumentos de apoio pedagógico à docência que pode auxiliar nesse processo de adaptação e problematização de "novos" conteúdos é justamente o livro didático. Sabe-se que muitas/os professoras/es - e não apenas de História - utilizam o livro didático de modo distinto: pode ser usado pelas imagens; para ajudar a desenvolver a leitura das/os estudantes; pelos mapas; pelas atividades propostas ao longo do livro; para a formação docente; até podendo nem ser utilizado; ou, em outro extremo, ser o principal recurso didático para mediar as aulas. Essa é uma das particularidades dos livros didáticos: diferentemente de outros livros, que são basicamente voltados à leitura, os didáticos são manuseados em um sentido que ultrapassa o ato de ler, e isto é um dos fatores que os tornam um objeto amplo e diversificado ao ser manuseado e trabalhado em sala de aula.

Assim como as/os professoras/es precisam se atualizar constantemente e encontrar metodologias que abordem as temáticas de estudo de modo crítico significativo, os livros didáticos também precisam de revisões e renovações em seus conteúdos e na forma como eles são tratados em suas páginas. Deste modo, são essenciais as perguntas: Quanto espaço do livro didático é dedicado aos estudos de História e Cultura Afro-brasileira? Há capítulos exclusivos à temática? O Manual do

Professor, ao fim de cada livro didático, auxilia nas metodologias ("como" trabalhar com determinado objeto de estudo) do uso de fontes (imagens, fontes primárias, mapas, o próprio texto principal)? A forma que os livros estão trabalhando com a temática reforça estereótipos e visões racistas? Problematiza essas questões? Chega a apresentá-las de alguma forma aos leitores?

Estes são questionamentos fundamentais para se trabalhar e analisar livros didáticos. Muitos ainda surgem no processo de análise e investigação e vários deles não obtêm resposta. São apenas duas coleções de livros selecionadas ("História e Vida Integrada" e "Novo História: conceitos e procedimentos"), mas que nos ajudam a compreender melhor esse trabalho que está sendo realizado no contexto imediato pós-aprovação da Lei nº11645/08.

CAPÍTULO 2 - As coleções "História & Vida Integrada" e "Novo História: conceitos e procedimentos" e suas estratégias de incorporação de conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira

Para a elaboração e desenvolvimento deste trabalho foram escolhidas duas coleções aprovadas no PNLD de 2011 - o primeiro processo de escolha dos livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental após a aprovação da lei nº 11645/08 - com quatro livros cada, do 6º ao 9º ano: "História e Vida Integrada" (2009), de Claudino Piletti, Nelson Piletti e Thiago Tremonte de Lemos, e "Novo História: conceitos e procedimentos" (2009), de Ricardo Dreguer e Eliete Toledo.

Dentre 25 coleções inscritas para avaliação do PNLD, estas duas coleções selecionadas estão inseridas em um grupo de outras 16 obras didáticas aprovadas e distribuídas por todas as escolas públicas do país. Ambas as coleções foram novamente aprovadas no último PNLD de 2014, destinado à avaliação das obras didáticas dos anos finais do ensino fundamental. Assim, ambas as coleções integram as opções de livros que puderam ser escolhidos no último processo de avaliação e provavelmente estejam sendo utilizadas em diferentes escolas por todo o país. Entretanto, no Guia do PNLD de 2017, nenhuma das duas aparecem entre as coleções aprovadas.

A coleção "História e Vida Integrada" foi publicada pela Editora Ática, criada em 1965, uma das maiores do país no setor de livros didáticos. A Ática foi comprada em 2004 pela Editora Abril e pertence à empresa Somos Educação, antiga Abril Educação, fundada em 1960. A Editora Atual, por sua vez, criada na década de 1970, responsável pela edição da coleção "Novo História: conceitos e procedimentos", é um selo editorial da Editora Saraiva, que também pertence ao grupo Somos Educação.⁸

Ambas as coleções apareceram em edições anteriores do PNLD: a coleção "História e Vida Integrada" consta sob o mesmo nome nos PNLDs de 2005 e 2008,

⁸ Somos Educação é uma empresa de capital privado especializada em livros didáticos, cursos, editoras e sistemas de ensino. Ex-Abril Educação S.A., pertence atualmente à Tarpon Investimentos, faturando, em 2014, mais de 1 bilhão de reais, segundo consta nos documentos da própria empresa. Essa questão evidencia não apenas o papel do livro didático como mercadoria, mas da educação como investimento de capital e mercado lucrativo. Disponível em: <http://ri.abrileducacao.com.br/pt-br/InformacoesFinanceiras/Documents/DFs%204TR14%20-%20Final.pdf>.

enquanto a coleção “Novo História: conceitos e procedimentos” aparece reformulada: em 2005 se apresentava como “História: cotidiano e mentalidades” e em 2008 como “História: conceitos e procedimentos”. Os autores de ambas as coleções são os mesmos nas três edições citadas do Programa.

No ano de 2009, data da publicação da coleção "História e Vida Integrada", seus autores eram professores em diferentes universidades e possuíam formações acadêmicas em diferentes áreas. Nelson Piletti é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (1983), professor associado da mesma universidade e conhecido autor de livros didáticos. Claudino Piletti era professor titular da PUC-Campinas, e Thiago T. de Lemos, doutor em História Social pela PUC-São Paulo, era professor adjunto da Universidade de Brasília.⁹ A coleção foi desenvolvida sob a perspectiva da História Cultural, segundo consta no Manual do Professor da mesma:

Desse modo, o ensino de História proposto nesta coleção tem dupla concepção: visão crítica e interpretação cultural da História. Pensamos que, com isso, os alunos poderão ao mesmo tempo se tornar sujeitos ativos e autônomos e, também, partícipes de uma sociedade democrática **sem fim** (...) (Manual do Professor, História e Vida Integrada 6º ano, 2009, p. 3)

A Nova História Cultural é uma modalidade historiográfica que a partir da década de 1970 se torna uma das principais tendências de estudo e pesquisas na área da História e tem como característica singular o diálogo com outros campos do conhecimento, e, como diz a própria denominação, um enfoque nos elementos culturais das sociedades através do tempo.

Como representantes da Nova História Cultural encontramos Carlo Ginzburg (Micro História), Robert Darnton (Antropologia) e Roger Chartier (linguagem e discurso), entre outros. Esta perspectiva historiográfica baseia-se no estudo e análise de elementos socioculturais de uma sociedade dentro de um contexto histórico específico,

⁹ Informações retiradas dos currículos Lattes: Thiago T. de Lemos <http://lattes.cnpq.br/6002593404153040>. Nelson Piletti <http://lattes.cnpq.br/8564536479438529>. Claudino Piletti sem demais informações sobre formação profissional.

fugindo da tendência historiográfica anterior de tratar fundamentalmente a História sob o olhar político e econômico. É neste cenário que a coleção "História e Vida Integrada" se autoproclama trabalhar.

Os autores da coleção "Novo História: conceitos e procedimentos", lançada no mesmo ano que a anterior, são Eliete Toledo e Ricardo Dreguer, e contam com poucas informações atualizadas a respeito de suas formações profissionais. Toledo é licenciada e bacharela em História pela Universidade de São Paulo (1987 e 1988) e pesquisadora da área de ensino de História. Dreguer possui a mesma formação: licenciado e bacharel em História pela Universidade de São Paulo e iniciou sua carreira como docente de História em 1985.¹⁰ A coleção se desenvolve sob os estudos da Nova História Social¹¹, segundo consta em seu Manual do Professor, se aproximando da perspectiva da outra coleção aqui estudada, voltada à História Cultural:

Visando garantir essa visão global, adotamos nessa coleção, em termos historiográficos, uma abordagem conhecida como "nova história social". Tal abordagem tem origem nos trabalhos de alguns historiadores - entre os quais se destaca Edward P. Thompson - que buscaram associar os conceitos de classe social e de cultura. Esses trabalhos contribuíram para alargar o campo de estudo da história social, que passou a estudar os valores, as práticas e as experiências cotidianas dos diferentes sujeitos históricos. (Manual do Professor, Novo História: conceitos e procedimentos 6º ano, 2009, p. 9)

Ou seja, ambas as coleções aqui analisadas contêm suas abordagens historiográficas próximas uma da outra, dialogando com uma historiografia renovada e que se destaca nos estudos históricos das últimas décadas.

A metodologia aplicada na coleção "História e Vida Integrada" também é

¹⁰ Retirado do currículo Lattes: Eliete Toledo <http://lattes.cnpq.br/2580315360550092>. Informações sobre Ricardo Dreguer presentes no site da Livraria Cultura. Sem demais informações sobre formação profissional.

¹¹ Ver: HOBBSAWM, Eric; HILL, Christopher; ANDERSON, Perry; THOMPSON, E. P.; SCOTT, Joan. *Produção Historiográfica: desafios e conjecturas agendas para uma história alternativa*. História e Perspectivas, Uberlândia: 207-234, jan./jun. 2014.

apontada em seu Manual do Professor, e assim é expressa:

(...) Para sua organização, foi adotado um critério cronológico que permite pensar a História como fluxo e processo permeado de permanências e rupturas e, portanto, que abre possibilidades de abordá-la não como uma simples sucessão de fatos (articulados como causa e efeito), e sim a partir de recortes que interessem a você, professor, e que dialoguem com a realidade social dos alunos. (Manual do Professor, História e Vida Integrada 6º ano, 2009, p. 4)

Esta, inclusive, é uma das características da concepção historiográfica voltada aos processos culturais e sociais da História: a aproximação da História e de sua escrita com a vida cotidiana e a realidade em que cada um de nós estamos inseridos. Somos todos atores/atrizes protagonistas de nossas próprias histórias, e tudo o que temos, pensamos, agimos e refletimos faz parte de um contexto histórico-político-social e que pode virar objeto de pesquisa no futuro, desde diários e cartas a posicionamentos políticos e propagação de ideias e ideologias. A Nova História Cultural, e também a Nova História Social, traz elementos e personagens antes desprezados pela historiografia para compor suas análises e estudos. É isto que a coleção "História e Vida Integrada" diz quando defende dialogar com 'a realidade social dos alunos' no trecho acima.

Esta coleção de livros didáticos, "História e Vida Integrada", perpassa a história a partir de um ponto de vista cronológico, com cada edição abarcando períodos históricos distintos: o livro do 6º ano traz conteúdos das "primeiras organizações sociais da humanidade até o século VIII d.C.", o do 7º ano "do início do período conhecido por Idade Média até o século XVII", o do 8º ano "séculos XVIII e XIX" e, por fim, o livro do 9º ano traz temas do "século XX e XXI" (Manual do Professor, História e Vida Integrada, 2009, p. 4).

Os livros da coleção "Novo História: conceitos e procedimentos" contam com uma metodologia que dialoga, em alguma profundidade, com a da coleção anterior: ambas partem de uma visão cronológica da História e tem interesse em trabalhar com uma história "integrada". Nos "critérios de seleção e organização dos conteúdos" desta

segunda coleção, lê-se que

adotou-se nesta coleção uma forma de seleção e organização dos conteúdos que ficou conhecida como "história integrada". A principal característica dessa abordagem é a introdução do tempo sincrônico, que permite estabelecer relações e comparações entre sociedades que viveram em diferentes espaços num mesmo tempo cronológico. A manutenção da sequência cronológica garante também uma análise processual, além de possibilitar a construção gradual das noções de tempo pelos alunos. (Manual do Professor, Novo História: conceitos e procedimentos, 2009, p. 9)

A divisão dos conteúdos se faz por basicamente dois critérios:

1. Estudo de povos que viveram em diferentes espaços na mesma época, permitindo o levantamento de semelhanças e diferenças entre eles e a construção das noções de simultaneidade e de diversidade de modos de vida em determinado tempo histórico.
2. Estudo de um mesmo povo em diferentes períodos, propiciando a construção das noções de anterioridade-posterioridade, bem como o trabalho com as mudanças-permanências em seu modo de vida, essenciais para a elaboração gradual do conceito de tempo histórico. (Manual do Professor, Novo História: conceitos e procedimentos, 2009, p. 10)

Ao trabalharem com uma abordagem de "história integrada", ambas as coleções a utilizam de modo distinto. A coleção "História e Vida Integrada" chega a inclui-la em seu nome, e a coleção "Novo História: conceitos e procedimentos" na metodologia de divisão de conteúdos e na escrita de seus textos, em que uma história sincrônica e integrada aparece mais explicitamente. Também há uma diferenciação na concepção da palavra "integrada" por parte das coleções: a coleção "História e Vida Integrada" a utiliza muito mais como a intenção de interação entre a história que aparece em seus livros e a vida

das/dos leitores, neste caso, as/os estudantes; por sua vez, o modo que a coleção "Novo História: conceitos e procedimentos" a compreende se encontra a partir da integração dos conteúdos entre si, abordando a história de um mesmo povo em períodos diferentes, ou de diferentes povos que viveram simultaneamente no tempo histórico. Inclusive, no PNLD de 2008, a coleção que entrou para o rol de coleções voltadas a uma história "integrada" foi a "História: conceitos e procedimentos", enquanto a coleção "História e Vida Integrada" foi incluída nas coleções de "História Intercalada". Qual seria a diferença entre as duas concepções de história? Segundo o próprio PNLD, História Integrada trata

(...) concomitantemente a História do Brasil, da América e da História Geral, podendo seguir ou não a ordem cronológica do estabelecimento das sociedades. Contudo, para que haja integração destas histórias, é imprescindível que se estabeleçam relações contextualizadas entre os conteúdos tratados, considerando a simultaneidade dos acontecimentos no tempo e no espaço. (PNLD, 2008, p. 12)

É nesta abordagem que se insere a coleção "Novo História: conceitos e procedimentos", ao passo que a coleção "História e Vida Integrada" aparece na História Intercalada, que representa

(...) História do Brasil e da América junto com a História Geral, normalmente em ordem cronológica crescente, mas os conteúdos não são relacionados entre estas histórias, apenas os assuntos são alternados nos espaços em que ocorreram, isto é, nas sociedades, conforme a seqüência temporal. (PNLD, 2008, p. 12)

Para a análise simultânea destas coleções de livros didáticos nos atemos a alguns eixos, com os quais a própria área do ensino de História se preocupa em estudar, sendo que os mesmos aparecem nos critérios de avaliação do PNLD, como a qualidade do Manual do Professor, por exemplo. Os eixos a serem analisados são: a estrutura interna dos livros; o material e espaço voltados à temática; abordagens referentes a

sujeitos africanos; África; racismo; o trabalho com fontes históricas e diferentes linguagens; o Manual do Professor; propostas de atividades; e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, conforme os pressupostos da lei nº10639/2003.

2.1 A configuração estética e o esquema gráfico dos livros



Figura 1. Capas da coleção “História e Vida Integrada”, 6º ao 9º ano, 2009.

Os livros da coleção “História e Vida Integrada” contêm uma média de 250

páginas, não contabilizando, entretanto, o Manual do Professor. O texto principal é intercalado principalmente com imagens, mapas e boxes reservados às Seções especiais. Dificilmente há uma página dos livros desta coleção que não contenha algum dos elementos citados, como vemos no exemplo abaixo, com a página preenchida por boxes:

África, um universo religioso

Os diferentes povos africanos desenvolveram uma infinidade de crenças religiosas, algumas das quais presentes até os dias de hoje. Entre essas crenças existiam vários pontos comuns. Seus praticantes costumavam, por exemplo, atribuir caráter sagrado a elementos da natureza, como vegetais, animais, rios ou fenômenos naturais.

Os ritos visavam celebrar tais elementos e promover o equilíbrio entre o mundo dos seres humanos e o plano divino. Além disso, não havia **distinção** entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos. Os ancestrais estavam sempre presentes, podendo retornar em gerações futuras. A morte era vista como um momento de passagem para um estágio superior.

Para conhecer melhor esse universo, pode-se recorrer às crenças do povo lorubá, que viveu provavelmente desde o início de nossa era na região do golfo de Benin, onde hoje se localizam Togo, Benin, Nigéria e Camarões. Segundo a crença desse povo, seus deuses, os orixás, criaram e governavam o mundo.

Entre esses orixás destaca-se Ogum, que dirigia a guerra, o ferro e a metalurgia (veja a representação acima); Xangô, que comandava



Representação do orixá Ogum feita pelo artista Carybé (1911-97).

o trovão; e Iemanjá, senhora das águas e mãe dos deuses e dos seres humanos. Cada um desses deuses recebeu de Olodumaré, o ser supremo, uma parte da natureza que devia comandar.

O judaísmo se espalhou por diversas cidades do norte do continente africano, através das rotas de comércio que saíam da Palestina desde pelo menos o século V a.C. Os judeus, no entanto, não tiveram a pretensão de converter grandes massas populacionais.

O cristianismo, por sua vez, tornou-se religião dominante no Império de Axum. Mas só penetrou de forma intensa na África depois do século XV. Já o islamismo chegou ao continente a partir do século VIII, convertendo fiéis por todo o norte africano.

A ocupação do sul do continente africano

Ao explorar as regiões da África central e oriental, arqueólogos encontraram arpões esculpidos em osso que eram utilizados para a pesca tanto em embarcações como à beira da água. Esses e outros vestígios são de populações esparsas que viveram nessas regiões, desde a costa ocidental até a costa do oceano Índico, entre 15 mil e 2 mil anos atrás.

Apesar de esses vestígios fazerem supor que

existiu água na região, não foram encontrados elementos que indiquem que as populações ribeirinhas da África oriental, central e meridional desenvolveram formas de agricultura até cerca de 1000 a.C.

A partir do desenvolvimento de uma sofisticada tecnologia de pesca e navegação, essas populações foram capazes de se organizar socialmente, o que tornou possível a ocupação mais efetiva do sul do continente, próximo à costa do Atlântico, onde hoje se situam Angola, Namíbia, Botsuana e África do Sul.

110 UNIDADE II – Povos antigos

Figura 2. Retirado de “História e Vida Integrada”, 6º ano, p. 110, 2009.

Penso ser o que singulariza esta coleção: o grande número de diferentes imagens e fontes históricas em todos os capítulos. As seções que estruturam a proposta didática da coleção são, basicamente: “Mundo Cultural”, onde boa parte dos aspectos culturais da temática objeto deste trabalho se encontra, à parte do texto principal, que, por sua vez, foca na História política do continente; “Discutindo a História”; “A História em cena”; “Janelas da História” e “Conceitos da História”. As seções voltadas às atividades, em resumo, são quatro: “Estudar & Organizar”, “Leitura & Reflexão”, “Concluir & Aprender” e “Conhecendo e descobrindo”.



Figura 3. Capas da coleção “Novo História: conceitos e procedimentos”, 6º ao 9º ano, 2009.

A coleção “Novo História: conceitos e procedimentos”, por sua vez, é caracterizada pela grande quantidade de mapas, de propostas de atividades e sua atualidade nas discussões dos exercícios. Os livros contam com uma média de 200 páginas, sem contabilizar o Manual do Professor, e os textos principais são menores e mais sucintos que a coleção anterior. As seções são variadas, e se organizam como “Questões-problema”, no início de cada capítulo, “Vida Cotidiana”, “Trabalho com mapas”, “Trabalho com fontes históricas”, “Ligando os pontos”, “Conceitos e noções”, “Para se divertir e aprender”, “Diálogo com o presente”, “Outras visões” e “Para ampliar o conhecimento”.

As imagens também são numerosas, mas, este pode se tornar um problema de diagramação, pois, muitas vezes as imagens ultrapassam o tamanho do texto principal e dão a impressão de terem sido colocadas nos livros com medidas desproporcionais para suplantar possíveis textos considerados curtos, como podemos observar nos dois exemplos abaixo:

exemplo, era atribuído à sua origem divina. O soberano era considerado filho do deus Rá, também conhecido como Amon-Rá. Por essa razão, os egípcios consideravam que o governante podia fazer com que os deuses lhes dessem melhores condições de vida.

Cada cidade possuía um deus principal. No governo do faraó Amenófis IV (1367-1350 a.C.), foi realizada uma reforma religiosa que determinava que Aton, uma das formas do deus-sol, deveria ser cultuado em todo o Egito como divindade principal. As iniciativas do faraó

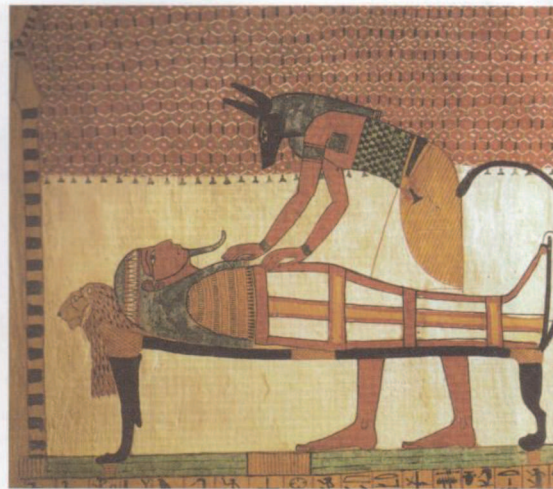


Representação de divindades em papiro do Novo Reinado. (Museu Britânico, Londres, Inglaterra.)

visavam diminuir o poder crescente dos sacerdotes, o que ameaçava o governo central.

O poder dos sacerdotes

O poder dos sacerdotes estava assentado na grande importância dada à religião e ao culto aos deuses. Os



Anúbis, deus do embalsamamento. Pintura mural do Novo Reinado. (Necrópole de Deir el Medineh, Tebas, Egito.)



Osiris, deus da morte. Pintura mural do Novo Reinado. (Necrópole de Deir el Medineh, Tebas, Egito.)

antigos egípcios costumavam visitar os templos dedicados às diversas divindades com o objetivo de oferecer doações e orar pela intervenção divina nos problemas de seu cotidiano. Pediam desde a punição para quem praticava um furto até a interferência do deus em uma briga familiar. No entanto, as pessoas comuns somente

Figura 4. Retirado de “Novo História: conceitos e procedimentos”, 6º ano, p. 63, 2009.

CAPÍTULO 3 | ÁFRICA (SÉCULOS X A XVI)

Impérios e reinos da costa ocidental


O reino de Gana

Entre os séculos X e XV havia diferentes formas de **organização política** na costa ocidental africana. Vamos conhecer algumas delas.

Os governantes do reino de Gana, criado por volta do ano 300, dominaram territórios vizinhos entre os séculos IV e VII, formando um império. Paralelamente à expansão, o império de Gana passou a manter relações comerciais com os árabes. Essas relações foram ampliadas entre os séculos VII e X, aumentando a influência da cultura islâmica no império.

No século XI, os governantes, muitos nobres e alguns comerciantes adotaram a religião muçulmana. Com isso, Gana tornou-se o primeiro Estado islamizado da costa ocidental africana.

As principais atividades econômicas dos habitantes do império de Gana eram a agricultura e a criação de animais. Os maiores lucros, porém, provinham da extração e venda de ouro aos comerciantes árabes.



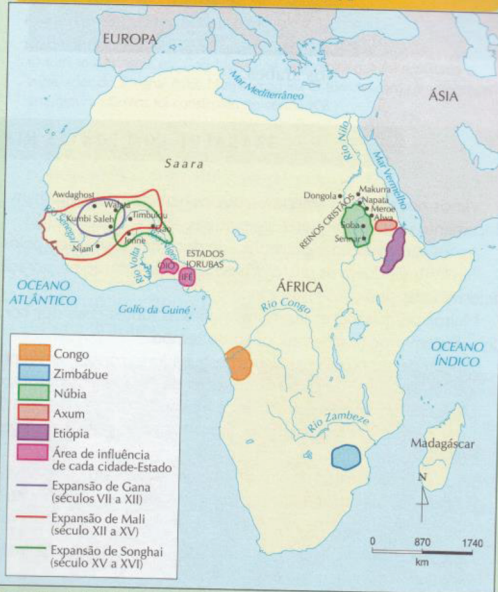
Abou-Herif Champollion/Ag-magant/Latin Stock

Mesquita em Jenne, Mali, que indicia a mistura da arquitetura africana com a árabe. Erguida no século XIII, a mesquita caiu em ruínas no final do século XIX, sendo reconstruída em 1906.

TRABALHO COM MAPAS

Observe o mapa:

IMPÉRIOS E REINOS AFRICANOS NOS SÉCULOS X A XVI



Fonte: Atlas da história do mundo. São Paulo: Publifolha, 1995. p. 135.

1. Todos os povos citados no mapa fixaram-se próximo de um mesmo elemento natural. Que elemento é esse? Por que você acha que isso ocorreu?
2. Pesquise num mapa atual da África o nome dos países africanos cujos territórios correspondem aos dos reinos ou impérios citados. Registre.

41

Figura 5. Retirado de “Novo História: conceitos e procedimentos”, 7º, p. 41, 2009.

Bittencourt (2012) atenta para esta escolha estética em publicações didáticas:

Atualmente as obras didáticas estão repletas de

ilustrações que parecem concorrer, em busca de espaço, com os textos escritos. (BITTENCOURT, 2012, p. 69)

Imagens representam uma relevante linguagem de aprendizagem no ensino de História, mas precisam estar em disposição harmoniosa em relação ao espaço das páginas de uma obra didática, em consonância com os textos expressos, e não os sobrepondo.

2.2 Abrangência dos conteúdos dedicados à temática da História e Cultura Afro-brasileira

Antes de nos atentarmos à dimensão espacial dada ao tema deste trabalho nos livros didáticos analisados, precisamos pensar quais conteúdos referentes à História e cultura afro-brasileira são esperados nas obras didáticas, conforme o que é exigido pela legislação. Esta questão está expressa, principalmente, nas “Diretrizes” (2004), e propõe o estudo de uma África plural e diversificada, uma História africana e afro-brasileira que trabalhe o racismo e as múltiplas culturas desenvolvidas no continente africano. Vejamos se isto condiz com o que nossa análise dos livros didáticos revela.

Em relação às páginas e capítulos dedicados ao estudo da temática em ambas as coleções, os números são aproximados. O livro do 6º ano da "História e Vida Integrada" conta com 27 páginas que tratam da História da África em maior ou menor grau, sendo 3 capítulos inteiramente voltados ao continente africano, dois deles tratando da história do Egito: "O Egito antigo", "A sociedade egípcia" e "A África antiga".

O livro equivalente (6º ano) da coleção "Novo História: conceitos e procedimentos" aborda a temática em 31 páginas, entretanto, apenas 1 capítulo é inteiramente voltado ao continente africano, e outro divide espaço com a abordagem da História dos continentes asiático e europeu: "África: egípcios e núbios" e "Mediterrâneo: África, Ásia e Europa", respectivamente. Ou seja, dedicam mais páginas para tratar o assunto que a outra coleção, porém há menos espaço exclusivo para o tratamento da temática. Um dado interessante é que o capítulo "África: egípcios e núbios" contém 20 páginas, sendo que, apenas duas delas trabalham a história dos núbios, e as 18

restantes abordam somente a História do Egito antigo. Assim como na outra coleção, “História e Vida Integrada”, que de 3 capítulos destinados à abordagem sobre o continente africano, 2 foram dedicados à história egípcia, explicitando a ênfase na abordagem do Egito quando se trata da História na África na antiguidade.

O livro do 7º ano da "História e Vida Integrada" trata da temática em 31 páginas, e tem 2 capítulos exclusivos para o assunto: "Sociedades da África" e "A escravidão". Este segundo conta com 18 páginas, o maior espaço que a coleção reservou ao tema. Assim como o Egito foi o foco do primeiro livro, a escravidão se torna o principal ponto abordado para se trabalhar História e Cultura Afro-brasileira nesta coleção. Por muito tempo, nos livros didáticos, se abordava a História das/os afrodescendentes apenas inseridos no contexto do trabalho escravo: não havia preocupação em tratá-los como sujeitos históricos que também faziam parte da história das relações sociais no Brasil além da escravidão, sendo esta uma discussão recente na historiografia. Consideramos este maior destaque da coleção “História e Vida Integrada” ao tema da escravidão como um reflexo desta historiografia centrada no trabalho escravo e na quantidade de bibliografia disponível sobre a temática, uma das mais numerosas dentro dos estudos de África e afrodescendentes.

Na coleção "Novo História: conceitos e procedimentos" do 7º ano há 22 páginas dedicadas à abordagem acerca de África e/ou africanas/os, sendo estas divididas em 2 capítulos: "África: séculos X a XV" e "África: séculos XVI e XVII".

Os livros dos 8º anos são os que menos tratam da temática: a "História e Vida Integrada" traz 7 páginas (não necessariamente interligadas) e nenhum capítulo dedicado ao assunto; por sua vez, o livro da coleção "Novo História: conceitos e procedimentos" traz 10 páginas e 1 capítulo que aborda o continente africano, mas dividindo espaço com a Ásia: "Ásia e África: séculos XVIII e XIX".

São períodos históricos simultâneos aos que estudamos do Brasil e da Europa, por exemplo, mas não há vinculação clara entre os capítulos do livro. Inclui-se História da África aos conteúdos, porém parece deixar os capítulos em “caixas” desconexas entre si.

Já os livros voltados ao 9º ano do ensino fundamental parecem retomar o fôlego: "História e Vida Integrada" conta com 21 páginas e 2 capítulos, sendo 1 exclusivo ao continente africano e outro em que se divide espaço com o continente asiático, mais uma

vez: "A descolonização da Ásia e da África" e "África: pobre ou empobrecida?". O livro da coleção "Novo História: conceitos e procedimentos", por sua vez, traz a temática em 23 páginas e apenas 1 capítulo: "Lutas na África".

Este capítulo, "Lutas na África", da coleção "Novo História: conceitos e procedimentos", aborda as lutas pela independência de países africanos no século XX, suas relações com o contexto da Guerra Fria e a situação atual dos países que passaram por essas lutas internas. Acabou sendo o único dedicado à História da África na segunda metade do século XX, mas tratou de trazer a temática também ao Brasil, citando o Teatro Experimental do Negro, por exemplo, para falar de afrodescendentes no país neste mesmo contexto histórico da Guerra Fria (Novo História 9º ano, 2009, p. 166).

A concepção de África que se evidencia nestes títulos e espaços voltados à temática em todos os livros é a de uma África, na antiguidade, centrada no Egito antigo, posteriormente a África dos grandes reinos, focada na História política e econômica destes governos, das/os africanos escravizados e trazidos forçosamente à América, e das lutas de independência contra a colonização do século XX. Os sujeitos históricos do continente, as características singulares, culturais e sociais das sociedades africanas são reservadas a espaços fora do texto principal, como boxes e atividades, mas com pouca visibilidade no texto-base que ainda se prima por uma visão política do continente, apesar das perspectivas historiográficas anunciadas, no Manual do Professor de ambas as coleções, não apontarem isto. Ou seja, não é para ser História política, mas acaba sendo.

Como se vê, há um esforço maior em abordar a História da África e das/os afrodescendentes neste contexto imediato após a aprovação da lei 11645/08 do que em livros do começo do século XXI, por exemplo. A média de páginas e capítulos dedicados à temática se aproxima nas duas coleções e corresponde a uma primeira tentativa de responder às exigências da legislação voltada a esta temática na educação brasileira. Após apresentarmos o espaço quantitativo dedicado pelas coleções para a abordagem da temática da História da África, dos povos africanos e afrodescendentes, vejamos como essas abordagens se desenvolvem qualitativamente.

2.3 O trabalho com os diversos sujeitos africanos, a História da África e o racismo

As edições analisadas das coleções "História e Vida Integrada" e "Novo História: conceitos e procedimentos", publicadas um ano após a lei nº11645/08, já se inserem em um contexto de amplas discussões e debates acerca da temática da História da África e História Indígena, entre outras. No entanto, ao se estudar a história dos livros didáticos no país, vê-se uma invisibilização ou abordagem promotora de permanência de estereótipos e preconceitos quando se trata de História da África e das/os afrodescendentes. Como já dito anteriormente, muitas pessoas não estudaram a temática ou a tiveram de modo limitado e limitador em sala de aula: professoras/es são pessoas com visões de mundo, pensamentos e ideias, não esqueçamos. Elas/es mesmas/os podem perpetuar preconceitos e/ou combatê-los, lembrando, também, que viveram suas trajetórias profissionais em contextos históricos e sociais que incentivavam determinados tipos de pensamentos e ações.

O que percebemos nas coleções é que, quando se abordam reinos, impérios e outras formas de organização política no continente africano e na influência que estes governos exerceram sobre outros povos, dificilmente tratam das populações que nestes lugares viviam, principalmente na coleção "História e Vida Integrada". Apesar disso, quando se chega ao conteúdo referente ao trabalho de escravizadas/os africanas/os, vê-se uma ampla diversidade nos termos relativos a estes indivíduos, em ambas as coleções, saindo do tradicional "escravos", que vemos nos livros didáticos de décadas anteriores: há "mão de obra escravizada africana", "africanos escravizados", "indivíduos na condição de escravos", e também o clássico termo "escravos" (História e Vida Integrada 7º ano).

A coleção "Novo História: conceitos e procedimentos" nos pareceu estar mais atenta que a anterior quanto ao rigor teórico e metodológico no tratamento dos temas. A História da África, das/os africanas/os e das/os afro-brasileiras/os é mais voltada aos indivíduos escravizados, tratando-lhes não como meros "escravos", sem ação e protagonismo algum. Certas vezes, porém, acaba voltando a uma história focada na política, tratando de reaver este conteúdo com teor direcionado à área cultural destas populações tão diversas nas seções de atividades. Também demonstrou maior

harmonia entre os conteúdos, no sentido de não focar demasiadamente em um deles e deixar lacunas em outros: todo o teor voltado à temática aqui estudada é tratado de forma regular e uniforme, contando com muitas relações de passado e presente, importantíssimas para o processo de ensino-aprendizagem em História.

Discutir sobre os preconceitos presentes em nossa sociedade em sala de aula, incluindo o racismo, preconceito já institucionalizado nas mais diversas áreas das vidas das/os brasileiras/os, é imprescindível para um convívio mais respeitoso e inclusivo que possibilita ultrapassar o espaço escolar e refletir, realmente, no cotidiano das/os estudantes dentro e fora da sala de aula. Essas discussões podem ser iniciadas pela/o docente, a partir de uma iniciativa discente e/ou administrativa da escola. Entretanto, é importante que os livros didáticos, recursos pedagógicos muito utilizados em diferentes momentos das aulas, tragam esse debate em suas páginas. As "Diretrizes" (2004), por exemplo, anteriormente citadas, relembram a todo o momento a relevância da discussão sobre racismo na escola.

A coleção "História e Vida Integrada" aborda em apenas um dos seus livros didáticos, o voltado ao 9º ano, a questão do racismo, de modo rápido e sem muito aprofundamento, em diferentes partes do livro: na página 42, aparecem ao menos duas vezes a palavra "racismo" quando se fala que "(...) No Brasil há os *Skinheads*, o *White Power* e outros. Eles atacam negros, homossexuais, judeus, etc. Os textos a seguir mostram como eles agem". Abaixo vemos em imagem esta abordagem citada, repleta de informações e proposta de atividade:

Capítulo 4

A ameaça totalitária

Você já ouviu falar em nazismo ou em fascismo? Sabia que regimes baseados nessas duas ideologias foram responsáveis pela deflagração da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e pela morte de milhões de pessoas?

Apesar disso, ainda hoje podem ser encontrados grupos neonazistas em diversos países. No Brasil há os *Skinheads*, o *White Power* e outros. Eles atacam negros, homossexuais, judeus, etc. Os textos a seguir mostram como eles agem.



Polícia utiliza “canhões” de água para dispersar manifestantes neonazistas no dia 1º de maio de 2007 em Brno, na República Tcheca.

A agência, que combate o racismo e a intolerância, denunciou em 2005 os ataques de Marcelo Vale Silveira Melo, que espalhava mensagens de racismo e **xenofobia** pela rede. Ameaça recebida em 2005: “Você e sua ONG são negroides que necessitam ser exterminados. Eu sou o skinhead que vai te matar”.

Hoje, Marcelo está no banco dos réus. O Ministério Público Federal acatou denúncia contra ele baseado na lei 7 716, que condena o racismo como crime **inafiançável**.

(Adaptado de BARRETO, Felipe. Neonazistas brasileiros voltam a atacar na internet. *Veículo Nacional*, 24.4.2007. <<http://terramagazine.t...1569641-EI6578,00.html>>. Acesso em 4.3.2008.)

No dia 7.12.2003, um grupo de skinheads atirou para fora de um trem em movimento dois jovens de 20 e 16 anos, em São Paulo. Os skinheads abordaram as vítimas porque elas vestiam camisas do punk rock. Um dos rapazes morreu. O outro teve um dos braços arrancado.

(Adaptado de: <www.midiaindependente.org>. Acesso em 4.3.2008.)

Os defensores da “supremacia branca” no Brasil — sim, eles existem — estão de volta. Com dois sites no ar e uma loja virtual de produtos que pregam a intolerância, os neonazistas tupiniquins voltaram a ameaçar o diretor da agência de notícias *Afropress*, *Dojival Vieira*.

Xenofobia: Ódio a estrangeiros ou a pessoas provenientes de outra região.

Inafiançável: Caso em que o criminoso não pode ser solto por meio de fiança (pagamento em dinheiro).

Radar — Localizando e conversando

- 1 O que você pensa a respeito da ação dos *skinheads* que atiraram dois jovens do trem, causando a morte de um deles?
- 2 Um dos princípios do nazismo e dos neonazistas é o **mito** de uma “raça superior” e de “raças impuras”, que devem ser eliminadas. Esse princípio aparece nos textos acima? Explique sua posição a respeito dele.

Mito: Ideia falsa.

Quatro páginas depois, ao se abordar as políticas de Hitler na Alemanha, novamente o termo aparece, e outra vez sem maiores discussões:

"(...) Uma das características fundamentais dessa obra é o racismo. Hitler considerava os arianos uma "raça pura", superior e destinada a governar o mundo." (História e Vida Integrada 9º ano, 2009, p. 46)

Ainda na mesma edição da coleção "História e Vida Integrada", nas páginas 78 e 79, é tratada a questão do "Racismo e futebol". E, por fim, no glossário, ao final deste mesmo livro, aparece o termo "Segregação racial", assim explicado e historicizado:

Consiste em um tipo de política pela qual o grupo étnico dominante isola do conjunto da sociedade, humilha, separa e discrimina a etnia dominada. Um caso típico de segregação racial foi o *apartheid* (separação), praticado pela África do Sul até 1990. Por essa política, os negros sul-africanos, que constituem a maioria da população, não podiam morar em bairros de brancos, nem suas crianças podiam frequentar escolas para crianças brancas. Nos Estados Unidos também havia segregação contra os negros até os anos 1960. Na Alemanha nazista, a segregação era contra todas as etnias que não fossem arianas, mas os judeus foram os que mais sofreram com essa política. A segregação racial nesse país chegou ao extremo do extermínio em massa dos grupos considerados "impuros" (sobretudo judeus e ciganos) por Hitler e seus seguidores. (História e Vida Integrada 9º ano, 2009, p. 317)

O termo "racismo" não aparece no glossário de nenhuma das coleções. Novamente é delegado às/aos docentes abordagens mais aprofundadas sobre o tema.

O período histórico por excelência em que aparecem referências ao racismo é a Alemanha nazista. Vemos isto em ambas as coleções. A coleção "Novo História:

conceitos e procedimentos" aborda o caso nos livros do 8º e 9º ano e em diferentes momentos: o racismo nos Estados Unidos, relacionando a Guerra da Secessão com os dias de hoje, e a Alemanha nazista. Esta coleção, como é possível observar, trata do assunto em dois livros e em dois momentos propõe atividades sobre a questão. Ao falar da Guerra da Secessão, do federalismo e da justiça penal nos Estados Unidos, há as seguintes perguntas:

1. Segundo o texto: a) O federalismo continua a existir nos Estados Unidos? Justifique sua resposta. b) Qual a influência do racismo na aplicação da pena de morte nos Estados Unidos? (Novo História: conceitos e procedimentos 8º ano, 2009, p. 77)

São pontos e questões não tratados na outra coleção e que podem gerar produtivos debates e reflexões sobre o assunto. Entretanto, a discussão poderia ter avançado as fronteiras geográficas e ter se relacionado com o racismo no Brasil atual, o que não foi feito e aproveitado.

Já no livro do 9º ano, o racismo é abordado no texto principal que trata da Alemanha nazista, e em questões referentes ao futebol e à discriminação racial - como visto na outra coleção -, com um pouco mais de aprofundamento:

(...) O ideário nazista organizava uma série de antigos sentimentos e ideias presentes na cultura europeia, entre os quais se destaca o racismo. Nas primeiras décadas do século XX, muitos europeus afirmavam que a história constituía uma luta natural entre as raças. Pensadores da época atribuíam qualidades como coragem, força ou inteligência a determinadas raças, que eram consideradas superiores às demais. Essa visão racista teve grande aceitação popular, pois as massas, insatisfeitas, sentiam-se de certo modo reconfortadas pela crença de pertencer a uma raça superior - no caso dos alemães, a ariana -, distinguindo-se assim dos estrangeiros, tidos como povos inferiores. Desse modo, o racismo associou-se ao nacionalismo. (Novo História: conceitos e

procedimentos 9º ano, 2009, p. 92)

O trecho acima trabalha rapidamente com características dos pensamentos disseminados pela política nazista, evidenciando o racismo e sua associação com o nacionalismo neste contexto histórico: atribuições físicas e mentais eram relacionadas à concepção de raça no fim do século XIX e início do XX. Esta questão poderia ter sido mais explorada devido à sua importância no ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

Na seção "Para ampliar o conhecimento", no mesmo livro da coleção "Novo História: conceitos e procedimentos", vemos outras questões voltadas ao futebol e o racismo, que tratam de conectar passado e presente, aspecto relevante nas aulas e estudos de História:

"Futebol e exclusão": (...) 1. De acordo com texto, como a exclusão social e o preconceito se manifestavam no universo do futebol no início do século XX? 2. Atualmente a exclusão e o preconceito continuam presentes no futebol brasileiro? Dê exemplos. (Novo História: conceitos e procedimentos 9º ano, 2009, p. 80)

Além desta relação de passado e presente, estimular as/os estudantes a refletirem se ainda há preconceito racial e exclusão no futebol brasileiro é um bom exercício de abordagem da temática. Penso que o questionamento poderia ser reformulado para além do futebol, levado aos esportes em geral, e não apenas no Brasil, possibilitando uma visão conexa e mais ampla do racismo e de sua constatação em diversos lugares do mundo, nos esportes e fora deles.

Apesar de ambas as coleções trazerem o tema do racismo em ao menos um de seus livros e abordá-lo em diferentes partes do mesmo, perdeu-se, por exemplo, a oportunidade de relacionar o racismo na Alemanha nazista ou nos Estados Unidos com o racismo presente no nosso país, ultrapassando a questão do futebol. Essa é uma questão importante para a significação estudantil ao relacionar o tema com aspectos de sua vida cotidiana, porém não abrangente o suficiente para as possibilidades de discussões e conversas sobre a temática. Seria uma ótima oportunidade de debate, desconstrução de ideias e de imagens preconceituosas e discriminatórias que afeta

negativamente boa parte da população brasileira. É um ponto a se refletir: não deixar apenas a critério da/do docente partir para esta discussão, mas incentivar a/o leitora a pensar e falar sobre o assunto.

2.4 Fontes históricas e diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem em História

O acesso a fontes históricas pelos livros didáticos endossa e auxilia de modo significativo o processo de ensino-aprendizagem. Ler sobre um objeto antigo, por exemplo, e visualizá-lo de alguma forma posteriormente contribui muito mais à significação discente do que simplesmente ler e/ou ouvir falar sobre aquilo. A variedade de fontes e linguagens também é importante. Além de se incluir imagens, os livros didáticos podem sugerir filmes, livros para estudos complementares, o uso da internet para pesquisas e auxílio aos estudos...

Ambas as coleções trazem uma grande gama de fontes passíveis de estudo e problematização em suas páginas, e isto abre para muitas possibilidades de trabalho em sala de aula: quanto mais diversas as fontes, maiores as oportunidades que se encontram para o estudo de várias temáticas, incluindo o enfoque deste trabalho.

Algumas fontes iconográficas, como fotografias e pinturas, aparecem em todos os oito livros das duas coleções. E são exatamente as iconografias que se destacam e preenchem as páginas de todos os exemplares. As obras também contam com, no mínimo, 1 mapa por edição relacionado à temática. Os mapas, muitas vezes, são grandes o bastante para preencher quase a totalidade das páginas, ficando maiores, inclusive, que o texto principal. Todavia, muitos dos mapas não tratam centralmente do continente africano, que só aparece como parte da expansão de algum império ou por recorte geográfico (aparecer o norte da África quando o foco é o continente europeu, por exemplo, devido à proximidade geográfica de ambos os continentes). Mapas e imagens são ricas fontes para se trabalhar em aula e ajudam as/os estudantes a dimensionar geograficamente o que estão estudando e a traduzir imagetivamente as palavras que leem, o que torna a memorização e visualização dos conteúdos mais fácil e rápida.

Ao analisar os livros das duas coleções, se torna evidente a diversidade de fontes históricas utilizadas nos livros. Se trabalhadas, de fato, podem render muitas aulas variadas e com potenciais de aprendizado significativos.

Entretanto, algumas abordagens, pela falta de problematização do que se apresentou e como se apresentou nos livros, tornaram-se problemáticas, como por exemplo, uma charge que aparece no livro do 9º ano da coleção "História e Vida Integrada", na página 55:



Figura 7 Legenda: "Charge de J. Carlos (1919). Anarquista é roubado por dois malandros. "No maximalismo, tudo é de todos", diz a legenda (maximalismo: palavra aplicada a anarquistas e comunistas)."

A charge foi retirada da revista *Careta*, edição 279. Esta revista contém diversas charges e ilustrações que trazem afro-brasileiras/os como figuras estereotipadas e animais. Não tratar rapidamente do contexto de criação e veiculação desta charge acima demonstra uma ausência de rigor metodológico no uso das imagens como fontes históricas de quem a colocou lá. No desenho é possível ver que, apesar de ser uma crítica ao "maximalismo", outra palavra empregada pelo livro didático para o comunismo e o anarquismo, o que se destaca são as figuras retratadas nela: dois indivíduos, negros, um portando uma arma de fogo e outro enfiando as mãos no bolso de um terceiro indivíduo, este, branco e identificado como "anarquista", enquanto os outros dois são chamados de "malandros". Estes termos não são da charge original, foram empregados por quem colocou a charge no livro e não a contextualizou, problematizou, nem discutiu. Considero esta abordagem simplificada e estereotipada, a única evidente em todos os oito livros nesta questão. Podemos sugerir uma contribuição desta imagem descontextualizada a uma perpetuação do imaginário preconceituoso na sociedade em que vivemos? Penso que sim.

Na mesma edição, entretanto, é trazida uma interessante relação estabelecida em uma das atividades de fim de capítulo:

Seção "Leitura & Reflexão": Guerra Colonial. "O texto que você vai ler agora aborda as origens da colonização portuguesa na África e as guerras de independência. Depois de lê-lo resolva as atividades propostas." (...) 1. Qual foi a principal herança deixada pelos portugueses na África? Justifique sua resposta com passagens do texto. 2. Segundo o autor do texto, a causa fundamental da pobreza nos países africanos foi a colonização portuguesa. Você concorda? Discuta a posição do autor. 3. Elabore um texto relacionando a história do Brasil com os problemas sociais vividos pelas populações africanas nos dias de hoje. (História e Vida Integrada 9º ano, 2009, pp. 130-131)

Ou seja, no trecho acima a história do Brasil é interligada com populações

africanas de modo evidente. É um dos poucos momentos que isto acontece nos conteúdos dos livros de ambas as coleções.

Vê-se, também, que muitas dessas fontes aparecem em apenas uma edição, pois está totalmente ligada ao conteúdo e ao período que este está inserido: por exemplo, a imagem de um papiro é trazida em uma das páginas do livro do 6º ano da coleção "Novo História: conceitos e procedimentos", pois é nesta mesma edição que o Egito antigo é trabalhado, e nas outras edições, o papiro não aparece mais, pois se tratam de outros períodos que disponibilizam outra diversidade de fontes históricas. Além disso, é possível observar a inserção de fontes que a abordagem historiográfica das coleções ressalta e anteriormente eram deixadas de lado: exemplos como o trecho de um diário ("Novo História: conceitos e procedimentos" 8º ano) e um relato primário ("História e Vida Integrada" 7º ano), são fontes estudadas principalmente a partir da Nova História, que inclui a Nova História Cultural e a Social, abordagens das coleções que aqui estudamos.

Ainda são sugeridos livros, filmes e sites sobre a temática ao fim dos capítulos, e sabe-se o quão produtiva uma aula pode ser com essas linguagens mais diversificadas e presentes na vida das/os estudantes, principalmente a internet. A cultura material também é destacada no espaço reservado à temática que trabalhamos, com diversas esculturas, estelas, estatuetas e construções arquitetônicas aparecendo em todos os livros analisados. Parte destas fontes históricas vem acompanhada apenas de uma legenda, sem propostas de atividades. Outras pedem interpretação da fonte e relação com o conteúdo abordado no texto principal do capítulo/unidade em que aparece.

2.5 O Manual do Professor: potencialidades e contribuições ao exercício da docência

O Manual do Professor é apresentado ao fim de cada livro didático destinado à/ao docente que porventura irá utilizar o material. Ele tem por finalidade auxiliar a/o docente no uso da obra didática, com a intenção de valorizar a sua atuação no processo de ensino-aprendizagem e contribuir para a formação destas/es professoras/es, com propostas de atividades e avaliações e metodologias de trabalho, ou seja, como trabalhar com o que já está proposto nos livros didáticos. É no Manual do Professor que

a coleção apresenta suas intenções e seus eixos norteadores.

Os autores que estruturam o trabalho metodológico e teórico da coleção "Novo História: conceitos e procedimentos" são conceituados no campo de ensino de História e historiografia, entre eles Circe Bittencourt, Peter Burke, Ciro Flamarion Cardoso, Eric Hobsbawm, Philippe Perrenoud e Edward Thompson.

A coleção "História e Vida Integrada" cita, além de alguns nomes acima apresentados, outras/os estudiosas/os na área de ensino de História e que demonstram uma atualização e preocupação teórica em ambas as coleções, com destaque para as brasileiras Maria Auxiliadora Schmidt e Ana Maria Monteiro.¹² Os autores que estruturam esta coleção não são explicitados, apenas uma sugestão de bibliografia adicional referente ao ensino de História e aos conteúdos trabalhados na coleção foi listada.

Referente ao nosso enfoque, constatamos que em nenhum momento, no Manual do Professor, em ambas as coleções, é abordada a lei nº10639/03 e/ou a lei nº11645/08. O mais próximo disso encontra-se na resolução de uma atividade da página 113 da coleção "História e Vida Integrada" do 6º ano, em que, entre outros conteúdos, trabalha-se com a "cultura africana":

1. Diversos aspectos da cultura africana contribuíram para a formação da cultura brasileira. O texto cita a formação da língua, da religião, da música, da dança, da culinária e da arte popular em geral. Você pode refletir com a classe sobre as dificuldades para conhecermos melhor a história do continente africano, pois não estamos habituados a pensar sobre o assunto. 2. A lei 10.639, de 2003, tornou obrigatório o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira na educação básica. Ela foi aprovada porque se considera importante conhecer a história e a cultura dos vários povos que formam a identidade

¹² Maria Auxiliadora Schmidt é atualmente professora associada da Universidade Federal do Paraná. Pós-doutorado em Didática da História pela Universidade Nova de Lisboa, Portugal (2001). Retirado de: <http://lattes.cnpq.br/1253046260139699>.

Ana Maria Monteiro é professora associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora em Educação pela PUC-Rio (2002). Retirado de: <http://lattes.cnpq.br/6098382779643532>.

brasileira. Você pode destacar que, até pouco tempo, o estudo da constituição da cultura brasileira privilegiava as contribuições dos povos europeus que vieram como imigrantes ou, no caso português, como colonizador. Enquanto isso, os indígenas e os africanos eram vistos erroneamente apenas como responsáveis por contribuições menores, ligadas a aspectos folclóricos ou elementos reduzidos do idioma (como a formação de algumas palavras). (Manual do Professor, História e Vida Integrada 6º ano, 2009, p. 32)

Como se vê, no trecho acima é indicado à/ao docente que discuta a lei nº10639/03 e os motivos que levaram à sua criação com a turma, e sugere falar da historiografia vigente nos livros didáticos que até poucos anos atrás privilegiava uma história eurocêntrica, inclusive quando se tratava da História do Brasil.

Por ser um espaço do livro didático voltado às/aos docentes, foi mínimo o trecho reservado à discussão do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, além de ser pontual e não mais aparecer nas páginas do Manual desta coleção, apesar de trazer assuntos relevantes ao ensino e ao trabalho da/o professora, como sugestão de atividades adicionais, de bibliografia complementar e de material didático para o corpo discente - livros, sites e filmes. Inclusive no tópico "Orientações e sugestões para o desenvolvimento das atividades" do Manual da coleção "História e Vida Integrada", em que se propõem usos e metodologias para se realizar as atividades do livro em sala de aula, não há menção à legislação referente à História da África, atendo-se apenas nos conteúdos do texto principal dos livros. Isto é, não há uma fundamentação presente no Manual do Professor que auxilie o trabalho da/o docente em relação à temática que aqui estudamos.

A coleção "Novo História: conceitos e procedimentos" (2009), por sua vez, não traz em seu Manual do Professor a questão da lei nº10639/09. Onde mais se aproxima desta discussão é na rápida abordagem feita em relação à escravidão no debate historiográfico, no tópico "Escravidão: eixo central de divergências":

Nas últimas décadas do século XX, muitos

pesquisadores rediscutiram os procedimentos de análise e interpretação de fontes importantes para o estudo da escravidão no Brasil, como registros religiosos e particulares e processos criminais. (...) As hipóteses levantadas por essas novas pesquisas foram duramente criticadas pelos defensores da existência de um modo de produção escravista, os quais consideram que a diversidade de situações individuais e regionais não derruba a ideia geral de um sistema coeso e bastante coercitivo. (...) Sobre esse tema vale lembrar que o debate continua muito intenso até os dias de hoje. (Manual do Professor, Novo História: conceitos e procedimentos 6º ano, 2009, p. 5)

Não há um aprofundamento e problematização da temática, são trazidas informações sobre o objeto de estudo e pesquisa "escravidão" e nada mais referente a isto. Portanto, o tópico "Escravidão: eixo central de divergências", encontrado no Manual do Professor da coleção "Novo História: conceitos e procedimentos", tem um caráter mais informativo do que propriamente crítico e problematizador. Ele apresenta as recentes discussões sobre a questão da escravidão, mas não desenvolve discussões a partir disto.

O Manual desta coleção também conta com sugestões de leitura à/ao docente e de trabalho com as atividades presentes no livro, além de exercícios avaliativos e bibliografia complementar, mas em relação ao nosso enfoque de análise, basicamente nada.

Ambos os Manuais analisados relacionam prioritariamente a sugestão de resolução de atividades presentes nos seus livros didáticos. O enfoque dos Manuais se volta principalmente aos conteúdos desenvolvidos nos livros e propostas complementares de trabalho com eles.

2.6 Atividades propostas nas coleções sobre História da África e dos afrodescendentes

As atividades que aparecem ao fim dos capítulos de todos os livros analisados são o espaço mais bem aproveitado e com oportunidades de uso perante a/o docente para se trabalhar História e Cultura Afro-brasileira. Há muitas sugestões de pesquisa, de refletir os saberes prévios das/os estudantes, de debate e interligação de conteúdos. Todos os oito livros apresentam ao menos uma atividade relacionada à temática que aqui estudamos.

Destacamos alguns questionamentos e propostas de exercícios para exemplificar como as coleções trataram a temática fora do texto principal. Estas atividades extraídas têm como foco a nossa temática; atividades que apenas citam o continente africano e/ou africanas/os e afro-brasileiras/os não serão mencionados, apesar de serem numerosos. No livro do 6º ano da coleção "História e Vida Integrada", ao iniciar um dos capítulos, encontra-se esta pergunta: "Por que, em sua opinião, devemos estudar a história da África?" (História e Vida Integrada 6º ano, 2009, p. 103). Trata-se de uma questão importantíssima e que pode ser amplamente discutida como introdução aos estudos de África e afrodescendentes pela/o docente e pela turma de estudantes. Dez páginas adiante há outros questionamentos interessantes, como:

1. Segundo o texto, que aspectos da cultura brasileira foram influenciados pela africana?
2. O que diz a lei promulgada em 2003, de acordo com o texto? Qual a sua importância? (História e Vida Integrada 6º ano, 2009, p. 113)

Relacionar aspectos da cultura brasileira com a(s) cultura(s) africana(s) é também um ponto importante a ser discutido além da lei nº10639/03, apesar de constar no singular na atividade acima ("a cultura africana"), o que precisa ser problematizado pela/o docente, já que o próprio livro fala de várias Áfricas, em sua multiplicidade de culturas e povos.

Muitas atividades propostas, em ambas as coleções, têm um caráter mais dinâmico e criativo quando são relacionadas à história do Egito antigo: quem não se

lembra de ter feito uma maquete relacionada a esta temática, não é mesmo? Jogos também são propostos: são poucos, mas aparecem novamente relacionados ao Egito. Abaixo temos um exemplo de jogo direcionado ao estudo da História do Egito antigo, no livro do 6º ano da coleção “Novo História: conceitos e procedimentos”:

PARA SE DIVERTIR E APRENDER

Que tal criar um jogo de trilha usando como tema alguns conteúdos estudados neste capítulo?

Trabalhe em dupla, dividindo as tarefas com seu colega.

Materiais necessários

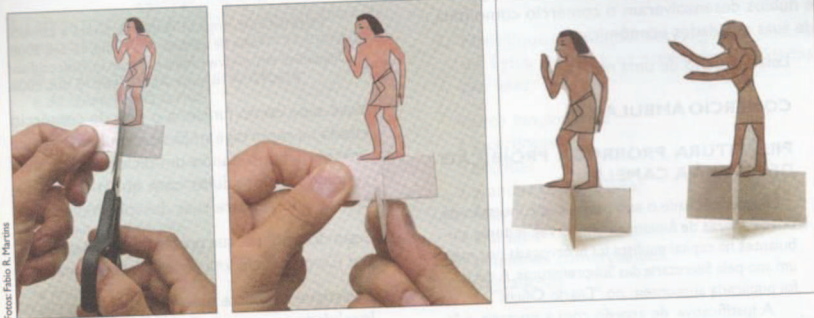
- cartolina branca;
- lápis preto;
- borracha;
- régua de 30 cm;
- lápis coloridos ou canetinhas;
- dado;
- tesoura.



UNIDADE 2 | ÁFRICA, ÁSIA E AMÉRICA

Confecção do jogo

- Desenhe numa parte da cartolina duas figuras representando camponeses egípcios, como, por exemplo, as das fotos abaixo.
- Recorte as duas figuras e encaixe em cada uma a aba de sustentação.



- Na outra parte da cartolina desenhe uma trilha bem grande, dividida em 26 casas, conforme o modelo.
- Numere as casas da trilha de 1 a 26, exceto as correspondentes aos números 3, 7, 10, 14, 18, 22 e 25.
- Pinte os números com lápis colorido ou canetinha.
- Nas casas deixadas em branco escreva as seguintes mensagens:

- 3 – O Nilo transbordou. Corra para a casa 6.
 7 – Hora do peixe assado! Fique uma vez sem jogar.
 10 – A correnteza do Nilo está forte e leva seu barco para a casa 13.
 14 – Tarefa do dia: fazer tijolos de lama. Fique uma vez sem jogar.
 18 – Volte para a casa 15: você se esqueceu da oferenda aos deuses.
 22 – Avance para a casa 24. É tempo de colher trigo e cevada.
 25 – É tempo de cobrança de tributos! Volte para a casa 20.

O jogo está pronto! Agora é só sortear quem de vocês vai jogar o dado primeiro. Seu camponês deve andar o número de casas indicado pelo dado e, se encontrar uma das mensagens acima, tem de fazer o que for pedido. Ganha quem chegar primeiro ao número 26.

Boa sorte!

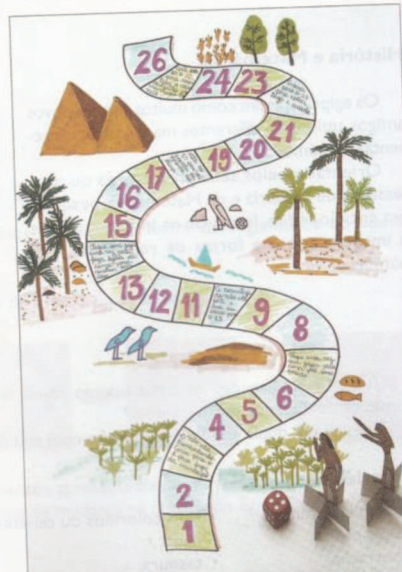


Figura 8. Extraído de “Novo História: conceitos e procedimentos” 6º ano, 2009, pp. 75-76.

São exercícios e trabalhos muito proveitosos para o processo de ensino-aprendizagem, mas não deveriam se limitar a apenas um tema. São citadas as múltiplas Áfricas e sua variabilidade de povos, culturas e tradições, mas propostas de jogos, por exemplo, que chamam mais a atenção das/os estudantes, e se configura como uma linguagem pouco utilizada no ensino de História, que se volta a apenas um conteúdo, o que limita de modo significativo o desenvolvimento do trabalho com outros assuntos e outras linguagens quando se fala de África. A África na antiguidade não se restringe ao Egito. Por que não propor jogos, brincadeiras e exercícios diferenciados além deste conteúdo?

As atividades nas duas coleções também partem, muitas vezes, de interpretações de imagens, charges, textos: a maioria corresponde a fontes primárias. No livro do 6º ano da coleção “Novo História: conceitos e procedimentos”, na seção “Trabalho com fontes históricas”, há, por exemplo, o trabalho com um objeto da cultura material:



Figura 9. Legenda: “Estela datada de cerca de 3100 a.C. (Museu Nacional Egípcio, Cairo, Egito.)”

Os arqueólogos encontraram alguns registros que

permitem perceber a existência de conflitos entre os egípcios e povos vizinhos. Muitos desses registros foram gravados em pedras por artesãos egípcios. Observe um registro datado de cerca de 3100 a.C. 1. Qual dos personagens da imagem representa o faraó? O que esse personagem está fazendo? Explique como você chegou a essa conclusão. 2. Em sua opinião, que mensagem se pretendia passar com esse tipo de imagem? (Novo História: conceitos e procedimentos 6º ano, 2009, p. 62)

É proposta a análise de uma estela, que corresponde a blocos de pedra erigidos que contêm inscrições ou esculturas, neste caso objeto da cultura material do Egito antigo, e as questões perpassam não apenas o que se vê na estela, mas o que ela significaria no contexto em que foi criada. Esta seção “Trabalho com fontes históricas”, que aparece como “Janelas da História” na coleção “História e Vida Integrada”, é uma das mais ricas em propostas de atividades, permitindo o contato das/os estudantes com fontes primárias, principalmente, o que torna mais interessante e significativo o estudo de História e o saber histórico escolar construído a todo o momento nas aulas e fora delas.

Também há os exercícios que tentam aproximar o que está se estudando com a realidade discente, utilizando o esporte (novamente o futebol), por exemplo:

(...) Escolha um clube de futebol fundado antes de 1920 e pesquise sua história. Depois, faça um resumo dessa história, tendo em mente a seguinte questão: Quando e como ocorreu a democratização desse clube, ou seja, quando ele começou a aceitar em suas equipes jogadores de origem pobre, particularmente negros e pardos? (História e Vida Integrada 9º ano, 2009, p. 80)

Quando são abordadas as organizações políticas no continente africano até o século XIX, muito se foca em história política, com designações de reinos, impérios, e Estados. Isto aparece mais no texto principal ao longo dos livros, deixando para as atividades a função de relacionar esta questão política com a área cultural e social:

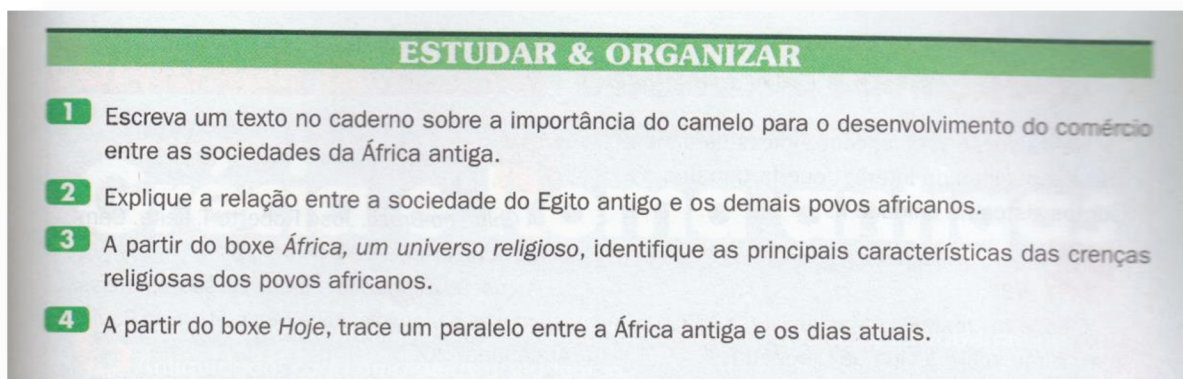
1. Explique os interesses envolvidos nos conflitos ocorridos entre: a) os habitantes dos impérios do Mali, de Gana e de Songhai; b) os africanos dos reinos da Núbia e da Etiópia e os árabes; 2. Explique, com exemplos, a importância da religião nos reinos iorubas. 3. Explique o que era a Grande Zimbábue e qual era sua importância. 4. Leia um texto sobre uma das fontes históricas que podem ser utilizadas pelos pesquisadores das sociedades africanas: (...) a) Quem são os *griots* ou *diélis*? b) Segundo a autora do texto, o que eles fazem é importante? Por quê? c) Na sua opinião, que problemas a utilização das histórias dos *diélis* como fonte histórica pode ocasionar? Justifique sua resposta. (Novo História: conceitos e procedimentos 7º ano, 2009, p. 49)

No exemplo acima vemos as configurações políticas tratadas no capítulo a que corresponde a atividade, mas também a abordagem cultural ao trabalhar-se com os *griots* ou *diélis*, historiadores, cantores e figuras representativas para diversos povos por transmitir tradições, história e costumes através da oralidade. A atividade propõe uma análise de fonte histórica, como se explicita na terceira questão do trecho acima citado “Na sua opinião, que problemas a utilização das histórias dos *diélis* como fonte histórica pode ocasionar?”. Ao mesmo tempo, a atividade exerce uma relação de passado e presente, já que os *griots* são figuras que ainda se destacam em diversas sociedades do continente africano. Entretanto, também este é um bom exemplo de como a questão cultural é tratada muito mais nas atividades e não no texto principal. O que se constatou é exatamente isto: o que pode ser considerado conteúdo incompleto ao longo do texto principal nos livros didáticos, repõe-se com atividades que auxiliam o aprendizado. Por quê? Não seria de maior aproveitamento trazer a história cultural dialogando com a história política e econômica no texto principal ao invés de espaços separados nos livros? Não são estas as propostas das coleções analisadas? Muitas/os professoras/es ignoram as atividades ao focar nos conteúdos do texto principal e no tempo disponível para o trabalho com cada capítulo/unidade. Portanto, deixar questões culturais

prioritariamente nas atividades do final de cada capítulo/unidade pode ser um problema a mais ao se (não) trabalhar com História e Cultura Afro-brasileira.

São muitas as atividades, e não podemos explorar um grande número delas neste trabalho devido às suas limitações e enfoque, mas estes exercícios aparecem como uma das partes mais produtivas e aproveitáveis das coleções quando se trata de trabalho com diversas fontes históricas e relação com o cotidiano das/dos estudantes. As atividades, em sua totalidade, abarcam um grande número de conteúdos distintos e é possível ver o esforço das coleções em suas elaborações para, de modo mais concreto, conseguir trabalhar o processo de ensino-aprendizagem das/dos estudantes.

A maioria das atividades de ambas as coleções incentivam a pesquisa discente, raciocínio autônomo, pois poucas exigem o auxílio da/do docente, leitura e interpretação de texto e imagens. A construção de significados sobre os conteúdos abordados nos livros se realiza por algumas atividades que geralmente envolvem a/o estudante voltar ao conteúdo estudado e então responder o exercício, como no exemplo abaixo:



ESTUDAR & ORGANIZAR

- 1 Escreva um texto no caderno sobre a importância do camelo para o desenvolvimento do comércio entre as sociedades da África antiga.
- 2 Explique a relação entre a sociedade do Egito antigo e os demais povos africanos.
- 3 A partir do boxe *África, um universo religioso*, identifique as principais características das crenças religiosas dos povos africanos.
- 4 A partir do boxe *Hoje*, trace um paralelo entre a África antiga e os dias atuais.

Figura 10. Extraído de História e Vida Integrada 6º ano, 2009, p. 113.

Ou seja, esta coleção também busca retomar e rememorar conteúdos já vistos como exercício de fixação e revisão. Na atividade acima, propõe-se retornar a boxes presentes em páginas anteriores para então responder-se as questões.

Atividades que incentivam a escrita, entretanto, foram uma das menos recorrentes nos livros, outra constatação passível de críticas.

2.7 Legislação e educação: o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e a lei nº10639/03

A legislação referente à temática, especialmente a lei nº10639/03 e o projeto de lei de cotas raciais nas universidades do país, nº3627/04, são abordados rapidamente em ambas as coleções.

Na coleção "História e Vida Integrada" a legislação é trazida nas primeiras edições, do 6º e 7º ano, sendo a primeira componente de uma atividade da seção "Leitura & reflexão" e a segunda na seção "Discutindo a História". A lei nº10639/03 aparece no livro do 6º ano:

Cultura afro-brasileira na escola - O texto a seguir trata da importância e da presença do estudo da história da África nas escolas brasileiras. Depois de sua leitura, resolva as atividades propostas no caderno. *O Brasil foi povoado por inúmeros grupos étnicos e cada um deixou sua marca na cultura brasileira. Mas é na cultura africana que nossa cultura mais bebeu. Raros são os aspectos que não trazem a sua marca: a família, a língua, a religião, a música, a dança, a culinária e a arte popular em geral. Apesar de toda essa influência, pouco ou nada sabemos sobre esse continente e sua cultura. A ausência de tão importante conhecimento nos currículos escolares justificou a lei 10 639, promulgada em 2003, que tornou obrigatório o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira na educação básica. Para conhecer o Brasil e seu povo, é preciso conhecer a história e a cultura dos vários povos que aqui se encontraram e que, com suas bagagens e memórias, têm contribuído para a construção da identidade brasileira.* (Adaptado de RAMOS, Heloísa Cerri. A vez e a voz da África. *Carta Capital na Escola*, n. 22, p. 53-4, dez. 2007/jan. 2008.) 1. Segundo o texto, que aspectos da cultura brasileira foram influenciados pela africana? 2. O que diz a lei promulgada em 2003, de acordo com o texto? Qual a sua importância? (História e

Vida Integrada 6º ano, 2009, p. 113)

É uma importante atividade de compreensão e discussão, mas que, de certa forma, aparece reduzida na coleção. O texto apresentado acima é interessante e traz a questão da relevância do estudo de História da África e Cultura Afro-brasileira e como nos é desconhecido este tema. Poderia haver uma relação entre o trecho e o que as/os estudantes que o estão lendo estão aprendendo em aula e vendo no restante do livro. Dialogar com os próprios conteúdos que o livro traz da temática poderia vincular e aproximar mais o corpo discente da atividade de análise que estão respondendo.

O Projeto de Lei de cotas raciais no ensino superior público brasileiro (PL nº3627/04), por sua vez, aparece no livro do 7º ano da coleção, com uma proposta de debate após o texto que fala do projeto legislativo:

Agora, sob a coordenação do professor, a sala deverá se dividir em dois grupos para fazer um debate. Um deles vai defender o projeto de lei e o outro vai questioná-lo. Os grupos devem pesquisar em jornais, revistas e na internet a fim de reunir o maior número possível de argumentos sobre o assunto. As regras do debate e a mediação ficam a cargo do professor. (História e Vida Integrada 7º ano, 2009, p. 195)

A proposta de um debate acerca da lei é interessante e pode promover ricas discussões entre as/os estudantes. Um dos requisitos para o debate é a pesquisa prévia da PL e argumentos a respeito do tema. Delegar às/aos estudantes pesquisas sobre diversos assuntos pode ser, de fato, produtivo e significativo, mas não pode se tornar parte da zona de conforto das/os autoras/es como justificativa para não abordar mais profundamente certos temas em seus livros. O fato de não se reservar uma importante discussão em grupo apenas às/aos estudantes do 9º ano é uma constatação feliz e inclusiva, pois percebe estudantes de 12-13 anos de idade como maduros para elaborações críticas a respeito de um tema relevante ao cenário social do país.

Na coleção "Novo História: conceitos e procedimentos" é isto que acaba acontecendo: a discussão da lei nº10639/03 e da PL nº3627/04 é trazida apenas no

último livro, voltado ao 9º ano. Um pequeno texto aborda ambas as legislações na última página do livro, parte do tópico “Movimento Negro”, e nenhuma atividade é proposta:

(...) Uma reivindicação, defendida principalmente pelos integrantes do Movimento Negro Unificado, é a implementação de políticas públicas de ação afirmativa dos negros. Entre elas, destacou-se a adoção de cotas mínimas para estudantes negros nas universidades públicas. As pressões do movimento negro resultaram em conquistas como a instituição de cotas de emprego em vários ministérios e serviços do governo federal. Também foram conquistados a criação de programas voltados para os direitos humanos e o reconhecimento do direito à propriedade de terras dos remanescentes de quilombos. Em 2003 foi aprovada a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos afro-brasileiros nas escolas brasileiras. (Novo História: conceitos e procedimentos 9º ano, 2009, p. 217)

No trecho acima se aborda a luta, empregada principalmente pelo Movimento Negro, e a conquista fruto destas exigências: cotas mínimas para oportunizar a estudantes negras/os a entrada nas universidades públicas do país e em cargos públicos federais. Trata-se de uma política de caráter de reparação histórico-social, de expressão temporária, que faz parte de uma gama de reivindicações do Movimento Negro no Brasil acerca de suas condições de vida, com respeito, direitos básicos preservados, inclusão e oportunidades de inserção em lugares e atribuições profissionais antes a eles negados. Outras conquistas como o “reconhecimento do direito à propriedade de terras dos remanescentes de quilombos” são citadas rapidamente, sem demais considerações.

Em seguida, a lei nº10639/03 é tratada de modo sucinto e pontual, dizendo-se apenas que esta foi aprovada no ano de 2003.

Portanto, fica, mais uma vez, a cargo da/do professor/a trabalhar mais detalhadamente o tema com a turma em aula. Informações importantes são tratadas no texto, mas a falta de atividades e problematização dos temas propostos são elementos que podem ser passíveis de críticas e questionamentos nestas coleções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as duas coleções de livros didáticos, totalizando oito exemplares, quatro de cada coleção, conseguimos observar uma gama de informações e falta delas no que diz respeito ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

É certo que há uma preocupação maior e evidente no contexto pós-lei nº11645/08, que institui a obrigatoriedade do ensino da temática da História dos povos africanos e de História Indígena, pois além de, neste momento de 2009, estar prescrito em lei, também as discussões historiográficas e novos objetos de estudo fizeram com que as coleções de obras didáticas se adequassem às novas necessidades e demandas da educação no país.

De fato, a legislação referente à temática que aqui trabalhamos carece de mais atenção no texto principal dos livros, mas principalmente nos Manuais do Professor, em que basicamente não aparece. Por outro lado, a História da África, especificamente, se faz presente em praticamente todos os exemplares que analisamos, e isto, mais uma vez, demonstra uma atenção maior das/os autoras/es em relação a livros didáticos de anos anteriores, que ainda se adequavam timidamente às demandas de grupos sociais. Nestas edições analisadas de 2009 já vemos a História da África ultrapassar o Egito e sua história para outros povos, outros períodos históricos, outros aspectos além da política e da economia dessas populações. Marcadamente voltadas à Nova História Cultural ("História e Vida Integrada") e à Nova História Social ("Nova História: conceitos e procedimentos"), as coleções atentaram à aplicação destas recentes perspectivas históricas em seus livros, apesar de ainda encontrarem, de certa maneira, uma dificuldade em sair da abordagem da história política e econômica quando trabalha-se com reinos, impérios e outras governanças e estruturas políticas no continente africano.

Apesar de inserida nos livros, a questão cultural africana e afro-brasileira se encontrou muito mais em seções separadas do texto principal, como um adendo, e nas atividades propostas ao fim de cada capítulo e/ou unidade. Há a inserção, mas não a sua inclusão satisfatória nas discussões principais.

Outra lacuna que encontramos foi nas possibilidades de exploração da questão do racismo na sociedade brasileira, inclusive nas escolas, pouco trabalhado e não

aprofundado como poderia ser, tanto no livro didático como no Manual do Professor, possibilitando a ambos discussões mais arraigadas e amplas acerca do assunto. Entretanto, sabemos que muitas/os docentes conseguem partir de um conceito, uma frase, um conteúdo e aplicar grandes discussões sobre um tema em sala de aula.¹³

Podemos destacar os pontos positivos de uma diversidade de fontes históricas nos conteúdos voltados ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e em como se referiram a africanas/os e afro-brasileiras/os, superando abordagens que os consideravam tão e somente "escravos": há "mão de obra escravizada africana", "africanos escravizados", "indivíduos na condição de escravos", mas também "escravos", "trabalho escravo" por todos os livros analisados. Isto reitera a posição de indivíduos que foram escravizados em um sistema que legitimava trabalhos nesta condição, e não sujeitos sem identidade, vontades, não protagonistas de suas histórias, como anteriormente se via nos livros didáticos do país.

Viu-se a urgência que é a reformulação de conteúdos e metodologias em temáticas que afetam populações inteiras no Brasil, e como os livros didáticos têm um papel fundamental em tudo isto, estando presente nas escolas públicas de todos os cantos do país. Um livro produzido por inúmeros agentes que podem acabar perpetuando ou combatendo visões e ideias preconceituosas e discriminatórias em diversos temas.

Por fim, duas coleções de livros didáticos podem ser consideradas um reduzido exemplar de como a questão de África e afrodescendentes vem sendo abordada nos livros que chegam às escolas públicas do país, mas devido à delimitação de espaço e enfoque de um TCC, consideramos e desejamos que as análises realizadas sirvam de contribuição aos estudos que tenham como objeto de estudo o livro didático e suas vastas possibilidades de uso e trabalho nas escolas e demais instituições educacionais. Não desqualificar, nem endeusar estas obras, mas estudá-las e ver o potencial que elas

¹³ "(...) O livro didático perfeito existe apenas na cabeça do professor. Os impressos didáticos são plenos de vícios e virtudes, qualificados pelo maior ou menos respeito e/ou pelo maior ou menor estímulo proporcionado ao trabalho com a realidade do aluno. (...) Em outras palavras, é possível conduzir momentos didáticos de excelência, mesmo com livros didáticos equivocados em termos historiográficos, pedagógicos, lingüísticos ou gráficos. Quem dá a última palavra é sempre o professor e o aluno." FREITAS, Itamar. Livro didático de História: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir F. B. de. (orgs.). *Livros didáticos de História: escolhas e utilizações*. Natal: EDFURN, 2009. p. 9.

possuem e também o que podem melhorar, para conseqüentemente aprimorar o trabalho com temáticas tão necessárias para discussão dentro e fora do âmbito escolar no país.

FONTES

Coleção "História & Vida Integrada", de Nelson Piletti, Claudino Piletti e Thiago T. Lemos. Anos finais do ensino fundamental, 4 volumes. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2009.

Coleção "Novo História - conceitos e procedimentos", de Ricardo Dreguer e Eliete Toledo. Anos finais do ensino fundamental, 4 volumes. 2ª ed. São Paulo: Atual, 2009.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. *Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana"*: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

ALMEIDA, Fabiana R.; MIRANDA, Sonia R. *Memória e História em livros didáticos de História: o PNL D em perspectiva*. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 259-283, out./dez. 2012. Editora UFPR.

ALVES, Márcia de A.; BARBOSA, Vilma de L. *A África na literatura didática de História a partir da Lei 10.639/2003*. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", UFPB - João Pessoa - julho-agosto de 2012.

ALVIM, Yara C. *A avaliação do livro didático de História: diálogos entre pareceristas e professores à luz dos Guias de Livros Didáticos do PNL D*. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

ANPUH-RIO. Associação Nacional de História Seção Rio de Janeiro. *Carta crítica da ANPUH-RIO à composição do componente curricular História na Base Nacional Comum Curricular*. Rio de Janeiro: dezembro de 2015.

BARROS, José D'Assunção. *A Nova História Cultural – considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos*. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v.12, n. 16, 1º sem. 2011.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. *O saber histórico na sala de aula*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2012. pp. 69-90.

_____. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Historiografia do livro didático de História: o dito e o feito na última década (1999-2008)*. In: ANDRADE, João Maria V. de; STAMATTO, Maria Inês S.

(orgs.). *História ensinada e a escrita da história*. Natal: EDUFRN, 2009.

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

DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. *Novo História - conceitos e procedimentos*. 4 volumes. 2ª ed. São Paulo: Atual, 2009.

FERNANDES, Magda C. *O acesso ao livro didático de História no Programa Nacional do Livro Didático, dos anos finais do ensino fundamental, entre 1999 e 2008*. UFMS/UEMS/UNIGRAN.

FREITAS, Itamar. Livro didático de História: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir F. B. de. (orgs.). *Livros didáticos de História: escolhas e utilizações*. Natal: EDFURN, 2009.

GATTI JÚNIOR, Décio. Estado, currículo e livro didático de História no Brasil (1988-2007). In: OLIVEIRA, Margarida Maria D. de; STAMATTO, Maria Inês S. (orgs.). *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDUFRN, 2007.

Guia de livros didáticos PNLD 2014: História: ensino fundamental: anos finais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

HOBBSAWM, Eric; HILL, Christopher; ANDERSON, Perry; THOMPSON, E. P.; SCOTT, Joan. *Produção Historiográfica: desafios e conjecturas agendas para uma história alternativa*. História e Perspectivas, Uberlândia: 207-234, jan./jun. 2014.

HUPP, Wallace M. *Leitura de imagens em livros didáticos de história: análises de propostas da produção do saber histórico escolar*. Curitiba: Appris, 2014.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. *O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144 – 2004.

MUNAKATA, Kazumi. *O livro didático como mercadoria*. Pro-Posições, v. 23, n. 3 (69). p. 51-66. Set. Dez. 2012.

_____. *O livro didático: alguns temas de pesquisa*. Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 12, n. 3, p. 179-197, set.-dez. 2012.

OLIVA, Anderson R. *Lições sobre a África: abordagens da História africana nos livros didáticos brasileiros*. Revista de História, nº 161, 2º semestre de 2009, 213-244.

OLIVEIRA, Carla K. S. *Análise da competência experiencial na coleção História e Vida Integrada (2008) - Mapas e Textos*. XXVII Simpósio Nacional de História - ANPUH,

Natal-RN, julho de 2013.

OLIVEIRA, Iranilson B. de. A zona do indeterminado: pensando autor, autoria, produção e consumo de livros didáticos. In: OLIVEIRA, Margarida Maria D. de; STAMATTO, Maria Inês S. (orgs.). *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDUFRN, 2007.

OLIVEIRA, Margarida Maria D. de. Livros didáticos de História: pesquisa, ensino e novas utilizações deste objeto cultural. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir F. B. de. (orgs.). *Livros didáticos de História: escolhas e utilizações*. Natal: EDFURN, 2009.

Parecer CNECP n 003 de 10 03 2004 – Aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação.

PEREIRA, Junia S. *Diálogos sobre o Exercício da Docência - recepção das leis 10639/03 e 11645/08*. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 147-172, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>.

_____. *Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei no 10.639*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 21-43.

PEREIRA, Junia S.; ROZA, Luciano M. *O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história*. Revista História Hoje, v. 1, nº 1, p. 89-110 – 2012.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; LEMOS, Thiago T. *História & Vida Integrada*. 4 volumes. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2009.

Resolução CNECP n 01 de 17 06 2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação.

RIOS, Kênia Souza; RAMOS, Francisco R. Lopes. O cultivo da lembrança no multiculturalismo: além da memória, mas aquém da história. In: FUNES, Eurípedes; RAMOS, Francisco Regis Lopes; RIBARD, Franck; RIOS, Kênia Souza (Org.). *África, Brasil, Portugal: história e ensino de história*. Fortaleza: Ed. UFC, 2010. p.216-228.

Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

STAMATTO, Maria Inês S. Legislação e livro didático de História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir F. B. de. (orgs.). *Livros didáticos de História: escolhas e utilizações*. Natal: EDFURN, 2009.

TIMBÓ, Isaíde B. A África e a educação afro-brasileira: as diferentes abordagens nos

livros didáticos de História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir F. B. de. (orgs.). *Livros didáticos de História: escolhas e utilizações*. Natal: EDFURN, 2009.