

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

ALINE BALANCELLI OLIVEIRA

**HISTÓRIA DA ÁFRICA NOS LIVROS DIDÁTICOS: UMA ANÁLISE DA  
COLEÇÃO “ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA  
DIGITAL”**

FLORIANÓPOLIS

2019

ALINE BALANCELLI OLIVEIRA

**HISTÓRIA DA ÁFRICA NOS LIVROS DIDÁTICOS: UMA ANÁLISE DA  
COLEÇÃO “ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA  
DIGITAL”**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção dos títulos de bacharel e licenciatura em História.

Orientadora: Prof. Dr.<sup>a</sup> Mônica Martins da Silva

FLORIANÓPOLIS

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Oliveira , Aline Balancelli  
HISTÓRIA DA ÁFRICA NOS LIVROS DIDÁTICOS: UMA ANÁLISE DA  
COLEÇÃO "ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL"  
/ Aline Balancelli Oliveira ; orientador, Mônica Martins  
da Silva , 2019.  
73 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de  
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em História,  
Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. História. 2. História da África . 3. Livro didático .  
4. Cultura Afro-brasileira . 5. Ensino de História . I. da  
Silva , Mônica Martins . II. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Graduação em História. III. Título.



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 Aline Balancelli Oliveira, matrícula n.º 14101940, entregou a versão final de seu TCC cujo título é HISTÓRIA DA ÁFRICA NOS LIVROS DIDÁTICOS: UMA ANÁLISE DA COLEÇÃO "ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL", com as devidas correções sugeridas pela banca de defesa.

Florianópolis, 10 de fevereiro de 2020.



Documento assinado digitalmente  
Monica Martins da Silva  
Data: 16/02/2020 17:53:31-0300  
CPF: 648.168.851-53

---

Orientador(a)



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

Aos dezoito dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove , às nove horas, na Sala de reuniões do CED, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos seguintes membros, Prof. Mônica Martins da Silva (Orientador(a) e Presidente); Profª. Luiza Vieira Maciel (Titular); Prof. Sandor Fernando Bringmann (Suplente), designados pela Portaria Tcc nº 99/HST/CFH/2019, a fim de arguirm sobre o Trabalho de Conclusão de Curso do(a) acadêmico(a) **Aline Balancelli Oliveira** , intitulado: **"História da África nos livros didáticos: Uma análise da coleção: 'Estudar história: das origens do homem à era digital' "**. Aberta a Sessão pelo(a) Senhor(a) Presidente, o(a) acadêmico(a) expôs o seu trabalho. Terminada a exposição dentro do tempo regulamentar, o(a) mesmo(a) foi arguido(a) pelos membros da Banca Examinadora e, em seguida, prestou os esclarecimentos necessários. Após, foram atribuídas, pelos membros da banca as seguintes notas: Prof. Mônica Martins da Silva, nota 9,0, Profª. Luiza Vieira Maciel, nota 9,0, Prof. Sandor Fernando Bringmann, nota —, sendo o(a) acadêmico(a) aprovado(a) com a nota final 9,0. O(A) acadêmico(a) deverá entregar na Coordenadoria do Curso de Graduação em História em versão digital, o Trabalho de Conclusão de Curso em sua forma definitiva, até o dia 20 de fevereiro de 2020. Nada mais havendo a tratar, a presente ata será assinada pelos membros da Banca Examinadora e pelo(a) candidato(a).

Florianópolis, 18 de dezembro de 2019

Prof. Mônica Martins da Silva (Orientador(a)): Mônica

Profª. Luiza Vieira Maciel (Titular): Luiza Vieira Maciel

Prof. Sandor Fernando Bringmann (Suplente): —

Aline Balancelli Oliveira (Candidato(a)): Aline Balancelli Oliveira

Dedico ao poeta Abdias Nascimento, *in memoriam*.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre um momento emocionante, pois faz relembrar todos os caminhos que foram percorridos para chegar aqui. Gostaria, primeiramente, de agradecer minha avó Eolanda, por ter me cuidado durante toda minha vida, ter me dado amor, me ensinado a ser uma pessoa altruísta, me ensinado a cuidar de mim, e também dos outros. Agradecer meu avô Leopoldo, por ter me ensinado os valores do caráter, por ter me ensinado a não desistir e acreditar em mim. Agradecer a minha mãe, Lisa, por ter sido minha fiel companheira durante esses 23 anos. Por não ter me deixado desistir em nenhum momento, por nunca ter me deixado sozinha, mesmo tão longe. Por ter me ensinado a ser mulher guerreira, mulher forte. A pessoa mais importante da minha vida. Agradecer ao meu pai, Marcos, por ter me ensinado sobre filosofia, sobre pensamento crítico, me ensinou a questionar. Agradecer por ter me proporcionado a experiência de poder estudar fora, de sair do ninho, de me transformar numa pessoa independente. A pessoa que mais admiro na minha vida. Agradecer a minha Boadrasta, Claudia, por ser minha fiel amiga, por sempre me defender, por conversar comigo sobre tudo, por me ensinar a falar sempre a verdade. Por todas as vezes que eu liguei chorando pedindo pra voltar pra casa e ela não deixou, me lembrando sempre que sou uma pessoa forte. Aos meus irmãos, Janaína, João, Júlia e Vitor, pelo amor incondicional. Agradecer aos amigos que conheci nessa jornada, Gamaliel, Leonardo, Arthur, João Luiz, Rafaella, Carlos Ernesto, Alex, Edinara, Joana, Natalia, Marcos Paulo, vocês são parte da minha história. Ao meu companheiro, Guilherme, pela paciência, amor e dedicação nestes últimos anos. Por fim, agradecer minha orientadora Mônica, pela paciência, pelos ensinamentos, pela dedicação e por ter me acompanhado nesta linda caminhada que foi minha jornada acadêmica.

*“Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça.”*

Provérbio Africano

## RESUMO

Este trabalho tem como propósito compreender os avanços e limitações dezesseis anos após a Lei 10.639/03 ser sancionada no Brasil, tornando obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares do país. Junto com a Lei, são criadas as Diretrizes Curriculares para Educação Étnico-Racial (2004). O objeto de pesquisa deste trabalho é a coleção “Estudar história: Das origens do homem à era digital”, comercializado pela editora Moderna, em todo território nacional. Nosso objetivo é compreender como este material tem abordado este conteúdo, se é de uma maneira crítica ou somente para preenchimento de currículo. Descobrimos que os livros didáticos continuam reproduzindo moldes eurocêntricos de ensino, mas também, que as editoras tem se esforçando cada vez mais para que este assunto seja abordado de uma maneira crítica e coerente. A metodologia do trabalho se baseou em quatro partes. Primeiramente, foi feita uma análise do manual do professor, compreendendo que nesse campo a coleção defende o que se propõe a ensinar ao longo dos 50 capítulos. Logo depois, uma análise quantitativa de onde está História da África na coleção, chegamos à conclusão de que apenas 5 capítulos, ao longo dos quatro volumes, são destinados inteiramente a História da África, enquanto 22 são destinados a História da Europa. Na análise do manual do aluno, escolhemos dois capítulos específicos para ser analisados, com eles compreendemos que muitas vezes a coleção deixa de falar sobre assuntos pertinentes que foram muito importantes para a história africana, mas ao mesmo tempo, dialoga com a historiografia africana atual, onde quebra com padrões de Ensino baseados em estereótipos de fome e pobreza. Por fim, analisamos as imagens e atividades destes dois capítulos. Percebemos que as imagens escolhidas pela coleção desenham no imaginário dos estudantes um continente rico em culturas, geografia, relatando um povo guerreiro, resistente, protagonista da sua própria história.

Palavras-chave: História da África; Ensino de História; Cultura Afro-brasileira; Livro Didático.

## ABSTRACT

This work aims to understand the advances and limitations sixteen years after Law 10.639/03 was enacted in Brazil, making the teaching of African History and Afro-Brazilian Culture mandatory in the country's school curricula. Along with the Law, Curricular Guidelines for Ethnic-Racial Education (2004) are created. The object of research of this work is the collection "Studying history: From the origins of man to the digital age", marketed by the publishing house Moderna, throughout the national territory. Our goal is to understand how this material has addressed this content, whether it is in a critical way or just for filling out a curriculum. We have found that textbooks continue to reproduce Eurocentric teaching patterns, but also that publishers are increasingly striving for this subject to be addressed in a critical and coherent manner. The methodology of the work was based on four parts. First, an analysis of the teacher's manual was made, understanding that in this field the collection defends what it proposes to teach over the 50 chapters. Soon after, a quantitative analysis of where History of Africa is in the collection, we come to the conclusion that only 5 chapters, over the four volumes, are intended entirely for the History of Africa, while 22 are intended for the History of Europe. In the analysis of the student manual, we chose two specific chapters to be analyzed, with them we understand that often the collection stops talking about pertinent subjects that were very important for African history, but at the same time, it dialogues with the current African historiography, where it breaks with Teaching standards based on stereotypes of hunger and poverty. Finally, we analyze the images and activities of these two chapters. We realized that the images chosen by the collection draw in the students' imagination a continent rich in cultures, geography, reporting a warrior, resistant people, protagonist of their own history.

Keywords: History of Africa; History teaching; Afro-Brazilian culture; Textbook.

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1** - Capa do Livro do 7º ano da coleção “Estudar História: das origens do homem à era digital.

**Figura 2** – Representação de África na coleção de Livros Didáticos "Estudar História - Das Origens do Homem à era digital".

**Figura 3** - "O juízo final" de Michelangelo Buonarroti.

**Figura 4** - Apresentação de griôs durante cerimônia de casamento na Mauritânia, 2012.

**Figura 5** - Mulheres muçulmanas nas ruínas da antiga cidade de Dangola, em 2013.

**Figura 6** - Mesquita de Sankore, em Timbuctu, no Mali, 2012.

**Figura 7** - Pessoas do povo dogon participando do culto das máscaras no Mali, 2013.

**Figura 8** - Bloco afro-brasileiro Ilú Oba De Min homenageia no carnaval de 2015 o centenário da escritora Maria Carolina de Jesus.

**Figura 9** - "O fardo do homem branco", caricatura de F. Victor Gillam publicada na revista norte-americana Judge, em 1899.

**Figura 10** - "Sir Henry Morton Stanley, jornalista e explorador britânico" em caricatura de Frederick Waddy, de 1872.

**Figura 11** - Charge "A história se repete: os barões *ladrões* de hoje”, charge norte-americana de 1889.

**Figura 12** - Charge "Submissão não é nada... espere até ver a missão...", publicada na revista Monde, em 1933.

**Figura 13** - Coletores de borracha do Congo, em foto de 1907.

**Figura 14** - Boassine, rei nativo ashanti, sentado entre seu povo, em foto de 1909.

**Figura 15** - Soldados Maji-Majis preparados para defender seu território de invasores estrangeiros, foto de 1915.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>9</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>10</b>
<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>11</b>
<b>2. LIVRO DIDÁTICO: OBJETO COMPLEXO E IMPORTANTE .....</b>	<b>18</b>
2.1 A história dos livros didáticos e sua importância para o cotidiano escolar .....	18
2.2 Programa Nacional do Livro Didático como Política de qualificação .....	21
2.3 O comprometimento da Legislação com a História da África e Cultura Afro-brasileira	24
<b>3. ANÁLISE DA COLEÇÃO “ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL” .....</b>	<b>28</b>
3.1 História da África no Manual do Professor: como a coleção se compromete a abordar o tema .....	32
3.2 Onde está História da África na coleção .....	41
3.3 Como a história dos povos africanos aparece na coleção .....	44
3.4 Como a coleção desenha o continente africano em imagens .....	51
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>69</b>
<b>5. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>71</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O livro didático é o primeiro contato que a criança tem com o saber escolar, muitas vezes é o primeiro material de pesquisa, responsável pela consolidação dos primeiros saberes. Este material mundialmente reconhecido, culturalmente enraizado, traz consigo estigmas, ideologias, crenças e realidades. O livro didático é vilão ou mocinho? Preconceituoso ou desconstruído? Essa pesquisa tem por objetivo compreender a importância deste material para o cotidiano escolar, principalmente, para o ensino de história, e como esses materiais didáticos tem trabalhado as questões étnico-raciais, com ênfase em História da África e Cultura afro-brasileira. Qual abordagem historiográfica esses materiais estão utilizando para abordar a história dos povos africanos e afrodescendentes? Estão dialogando com a historiografia africana atual? Que espaço a História da África tem obtido no interior das abordagens dos livros didáticos que circulam nas escolas públicas do país? Há estereótipos, anacronismos e reducionismos nessas abordagens? Essas são algumas perguntas que pretendemos responder com este trabalho de conclusão de curso.

Os livros didáticos que atualmente chegam às escolas públicas brasileiras precisam considerar a diversidade existente no nosso país, também precisando dialogar com os diferentes públicos que irão acessar esses materiais, desde os públicos urbanos, aos públicos rurais, também considerando os públicos que estão na região norte, aos que estão na região sul, desde as comunidades Ribeirinhas, aos Quilombolas, aos Indígenas e as crianças de periferia de grandes e pequenas cidades. Os livros didáticos tem o papel político de levar o acesso ao conhecimento aos alunos de todo o país. Considerando essas questões, o objetivo central deste trabalho é compreender como os livros didáticos tem trabalhado a temática de História da África, no contexto posterior à Lei 10.639/2003, sancionada em 2003, e também das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, aprovadas em 2004. Essa Lei, juntamente com o documento das *Diretrizes Curriculares Nacionais* (2004), torna obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares do país. Em 2008, essa lei é revogada pela Lei 11645/2008, ampliando o seu espaço e incluindo a obrigatoriedade do Ensino da História e cultura indígena.

O papel do livro didático é tratar assuntos com pertinência, instigar o aluno a refletir, a pensar, a buscar conhecimento em outros meios. O compromisso deste trabalho é compreender se a Coleção *Estudar História – Das origens do homem à era digital*, publicada pela editora Moderna, no ano de 2015, dialoga com essas questões, dando ênfase a História da

África. Por muitos anos, essa temática era abordada nos livros didáticos de uma maneira reducionista, ou seja, trabalhada com negligência teórica, metodológica e política, reduzindo a História da África e dos povos africanos e afrodescendentes aos temas da escravidão, da diáspora e dos processos de colonização e descolonização. É necessário ensinar sobre a escravidão, para criar a consciência de que esse fato marcou a história brasileira, pois vivemos as consequências trazidas por ela até os dias atuais. No entanto, não reduzir a abordagem histórica a esses temas, considerando também a sua diversidade cultural, religiosidades, oralidade, geografia, torna-se um compromisso importante da escola e dos materiais didáticos no contexto atual.

O interesse em pesquisar sobre o ensino de História da África surgiu durante a realização do Estágio Supervisionado de História, realizado no Colégio de Aplicação/UFSC, no ano de 2018, com a turma do 8º ano B. A disciplina de Estágio Supervisionado de História endossando o ensino da História da África e questões étnico-raciais regido pela Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, nos propôs pensar uma prática docente nessa perspectiva. Nosso projeto chamava-se “África invisibilizada ou subdesenvolvida?” com ele tentamos desenvolver a problemática instalada nos discursos, que se formam sobre o continente africano, com o intuito de defini-lo como pouco desenvolvido e selvagem, como uma grande localidade de culturas homogêneas, de caráter “incivilizado”. As aulas que compuseram nosso projeto estiveram conectadas pela questão central do “perigo das histórias únicas<sup>1</sup>” verificando as relações de poder intrínsecas à prática discursiva e na valorização de algumas narrativas sobre outras.

A coleção *Estudar História: Das origens do homem à era digital* foi escrita em 2015 e concorreu ao edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017, tendo sido aprovada a sua circulação em território nacional. A escolha por esta coleção ocorreu pelo fato de a mesma ter sido mais acessível para a realização da pesquisa, mas também, por pertencer a uma editora de grande circulação, que ocupa espaço em muitas salas de aula do país. No Guia Digital do PNLD 2017<sup>2</sup>, a resenha sobre essa coleção aponta que a sua abordagem sobre História e cultura da África, afro-brasileira e indígena, “contempla a História da África antes da colonização e possibilita reflexões sobre o preconceito e o desconhecimento acerca do continente em questão.” Também informa que “na coleção, indicam-se fontes de estudo sobre a África e abordam-se temáticas como território e demografia, religiosidades, práticas

---

<sup>1</sup> Referenciado na palestra de Chimamanda Adichie, “O perigo da história única”, no TED Talk, 2012.

<sup>2</sup> Guia Digital do PNLD 2017. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/escolha-pnld-2017>>

culturais africanas, reinos e impérios africanos.” No que se refere ao tratamento da história dos afro-brasileiros, “possibilita aos estudantes conhecer o processo de escravização sofrido e a superação do passado escravocrata. Temáticas como o preconceito e a ideologia da mestiçagem são abordadas nos volumes”. (BRASIL, 2017)

Escrita pela professora Patrícia Ramos Braick<sup>3</sup>, que atualmente assina diversos livros didáticos de história, essa coleção atende o ensino fundamental, com quatro volumes, 6º, 7º, 8º e 9º ano. Todos os livros possuem “Suplemento de apoio ao professor” conhecido também como “Manual do Professor” onde é explicado os objetivos da coleção, sugestões de como trabalhar cada conteúdo e qual metodologia é utilizada. Conforme o Guia Digital do PNL 2017, “A coleção apresenta uma abordagem da História ancorada numa perspectiva temporal cronológica linear, privilegiando o viés político e social. A partir dessa escolha, procura contemplar diferentes narrativas para um mesmo acontecimento, recorrendo à variedade de fontes históricas e investindo na conexão entre os conteúdos com questões do tempo presente.” (IDEM).

O objetivo deste trabalho é refletir acerca dos limites e alcances da abordagem da coleção, frente ao disposto na Lei 10639/03, compreendendo se o material escolhido cumpre as exigências trazidas pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais* (2004). Nesse sentido, alguns questionamentos são necessários: Qual abordagem de história sobre esses povos? Qual alcance dos temas no contexto da abordagem geral da obra? É uma abordagem que privilegia aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos? Como a África aparece nas imagens? Essas abordagens provocam os alunos a pensar uma história protagonizada por povos africanos e afro-brasileiros? Essas são algumas perguntas que guiaram nossa análise. Para que estas perguntas fossem criadas, algumas obras foram importantes para desenhar o recorte teórico, são elas: a tese de doutorado de Circe Bittencourt<sup>4</sup> *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar* (1993), o artigo da professora Warley da Costa<sup>5</sup> *Sentido de “negro” no Ensino de História: articulações em contextos de referência para a produção do conhecimento no livro didático* (2019), também artigo da professora Mônica Lima<sup>6</sup> *Aprendendo e ensinando história da África no Brasil: desafios e possibilidade* (2009).

---

<sup>3</sup> Mestre em história (área de concentração: História das Sociedades Ibéricas e Americanas) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora do Ensino Médio em Belo Horizonte, MG.

<sup>4</sup> Professora doutora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP.

<sup>5</sup> Professora adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ.

<sup>6</sup> Professora de História da África no Instituto de história da UFRJ.

Este trabalho está dividido em duas partes. O primeiro capítulo “Livros Didáticos: objeto importante da cultura escolar”, traz um recorte teórico para analisar o objeto de pesquisa. Este recorte procura abordar o papel político deste material para o ensino de História, apontando quais pesquisas sobre o tema atualmente, indicando os seus avanços. Também procura responder quais faces e estigmas este material carrega, reconhecendo a importância do livro didático e suas múltiplas funções, também compreendendo a importância do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação pública, gratuita e de qualidade no Brasil, analisando como este projeto auxilia no processo de democratização e qualificação dos livros didáticos. O edital do PNLD de 2017, por ser o edital que avaliou a coleção analisada, também é abordado ao longo do trabalho. E a Lei 10.639/2003, juntamente, com as *Diretrizes Curriculares Nacionais* (2004) são analisadas buscando compreender como a legislação brasileira se compromete a reconhecer a dívida histórica social que o Brasil tem para com a população negra, africana e afrodescendente, observando se está ou não contemplada na coleção em análise.

O segundo capítulo “Análise da Coleção: Estudar História: Das Origens do Homem à era Digital”, se compromete a analisar a coleção *Estudar História: Das origens do homem à era digital*, dividida em 4 subtítulos, são eles: “História da África no Manual do Professor: como a coleção se compromete a trabalhar com o tema”, “Onde está História da África na coleção”, “Como a história dos povos africanos aparece na coleção” e “Como a coleção desenha o continente africano no imaginário dos estudantes”. O primeiro analisa o Manual do professor, buscando compreender qual a proposta teórico-metodológica defendida pela coleção. Nesse sentido, interessa saber quais os aportes teóricos de história são utilizados? Utiliza modelos eurocêntricos? Dialoga com as demandas atuais do ensino de história? O segundo, consiste em apresentar a proposta gráfica da coleção, número de capítulos e páginas em cada volume, procurando apresentar qual o espaço destinado pela coleção para história da África em cada volume? E em cada capítulo? O terceiro tópico analisa a proposta de história de dois capítulos específicos: Capítulo 3 “A África antes dos europeus” volume do 7º ano; e, capítulo 1 “O imperialismo na Ásia e na África” volume do 9º ano. Qual a abordagem de história sobre estes povos aparece nesses textos? Existe abordagem de diversidade? Há estereótipos, anacronismos, reducionismos acerca desses povos? Dialoga com a historiografia africana que está sendo escrita na atualidade? O quarto subtítulo analisa a proposta pedagógica nestes dois capítulos mencionados a cima. Quais imagens sobre África aparece nesta coleção? Estas imagens privilegiam uma história da África protagonizada por africanos? Como estes povos aparecem nestas imagens? Qual imagem da África ficará no imaginário dos

estudantes que terão acesso a esta coleção? As atividades provocam os alunos a pensar em África a partir de qual viés? Estimulam o pensamento crítico? Há reflexões? Instiga a pesquisa, à desconstrução de preconceitos e estereótipos? Contribuem para uma visão ampla sobre a África? Reconhece suas lutas, compromissos, agências políticas e diversidades religiosas?

Este trabalho se insere em um momento importante, após 16 anos da promulgação da Lei 10.639/2003. Nesse sentido, a análise tem como objetivo analisar os avanços e permanências nos materiais didáticos, considerando o debate acumulado na área de História acerca da necessidade de revisão das abordagens da História dos povos africanos e afro-brasileiros, também na produção de materiais didáticos, incluindo os livros didáticos escolhidos pelo PNLD. O livro didático é um objeto importante da nossa cultura para a construção de outras formas de abordar o passado e o presente, é necessário que esta abordagem seja comprometida com a diversidade, com a diferença, com a superação do eurocentrismo, sobretudo em contextos atuais de recuos e questionamentos acerca desses avanços recentes como é o caso da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 e as *Diretrizes Curriculares Nacionais* para a Educação das Relações Étnico Raciais (2004). Estas são algumas questões que serão trabalhadas neste Trabalho de Conclusão de Curso. Compreendendo que um trabalho neste molde não poderá responder as questões problemas do mundo da educação, mas busca auxiliar na compreensão deste processo.

## **2. LIVRO DIDÁTICO: OBJETO COMPLEXO E IMPORTANTE**

### **2.1 A história dos livros didáticos e sua importância para o cotidiano escolar**

A escola, ambiente consolidado culturalmente por cumprir o papel de introduzir o pensamento crítico, é também um ambiente hierárquico, algumas vezes conservador, outras vezes, libertário. Este espaço cheio de possibilidades é marcado por diversas práticas e materialidades que caracterizam os processos históricos de ensinar e aprender, que são objeto de muitas pesquisas que abordam seus diversos dispositivos para o ensino, por exemplo, materiais didáticos, provas, dever de casa, mapas, livros, entre outros. Todos esses materiais são importantes para a construção da cultura escolar. Dentre eles, o Livro Didático ganha destaque como objeto que auxilia professores e alunos, mas também consolidado como um material complexo, multifacetado e que tem sido alvo de pesquisas desde os anos 1980, cujas abordagens tem o objetivo de problematizar e qualificar o texto didático. Nesse sentido, o livro didático é um objeto pedagógico rico e peça fundamental na sala de aula moderna, pois é um dos instrumentos que transforma o conhecimento acadêmico em conhecimento escolar. Circe Bittencourt é pioneira nas pesquisas sobre livros didáticos no Brasil, analisando acerca da importância do Livro Didático no cotidiano escolar das escolas brasileiras. Para essa autora, (1997, p. 72) é um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Carrega consigo estereótipos, valores das classes dominantes, muitas vezes generalizando temas que precisam ser aprofundados, mas ao mesmo tempo, um instrumento que tem muito a oferecer aos educadores e estudantes.

Muitas são as barreiras na educação brasileira, pois o cotidiano escolar não é um ambiente fácil de ser pesquisado, pois abriga realidades, possibilidades e interpretações. O livro didático, especificamente, é um objeto que tem muitas possibilidades de análise, pois carrega consigo a face mercantil, intelectual, e principalmente, escolar. Mercantil porque este objeto é comercializado, colocado dentro de uma estrutura mercadológica se transformando em produto. Intelectual porque tem o dever social de despertar questionamentos e problemáticas. E escolar, porque sua principal função é a função social, como material que o aluno pode levar para casa, podendo compartilhá-lo com a família.

O processo de independência do Brasil foi marcado pela busca da sua história, e com isso, em 1838, foi fundado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que possibilitou as condições institucionais para a criação de uma historiografia brasileira, produzida por autores nacionais. O IHGB serviu como legitimador das publicações didáticas

de história do Brasil. Em 1854, foi publicada a *História geral do Brasil*, de Francisco Adolfo de Varnhagen, obra que se tornou referência para as publicações na área de história. O Colégio D. Pedro II, fundado na Corte pelo governo regencial em 1837, tinha como objetivo servir de modelo como instituição secundária no país. Em questão de currículo escolar de história, a finalidade era a construção da nacionalidade, despertar o “amor pela pátria”. Os primeiros autores dos livros didáticos no Brasil, foram professores desta instituição, intelectuais que frequentavam o IHGB e se baseavam numa história do Brasil escrita por europeus, principalmente franceses. “Inicialmente, desenvolveu-se uma fase da história patriótica, que predominou de 1831 a 1861; em seguida, até o final do século, houve o predomínio da história imperial, de 1861 a 1900; e, por último, de uma história republicana em sua primeira fase, de 1900 a 1920.” (GASPARELLO, 2009, p. 271).

Os autores didáticos foram os primeiros a apresentar uma história nacional escrita em português, que pôde ser lida por um maior número de pessoas. Os livros destinados ao ensino saíram em vantagem aos livros destinados a elite culta. Mesmo que nesta época estes livros fossem acessados por uma elite estudantil, tendo em vista que quem frequentava as escolas eram os filhos de pessoas mais abastadas, este conhecimento teve um maior alcance. “A elaboração de uma ‘pedagogia da nação’ nos livros didáticos permite a descoberta de diferentes faces de uma nacionalidade a ser instaurada em diferentes literaturas sobre o seu passado.” (GASPARELLO, 2009, p. 279).

Em 30 de dezembro de 1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático, instituída pelo Decreto Lei 1.006, que ao longo de 40 artigos, estipulava diretrizes para a elaboração e a utilização de livros didáticos. Esta comissão tinha como objetivo avaliar os livros que poderiam ser utilizados nas escolas de toda a República. O Estado Novo foi um estado de exceção que gerou transformações no aparelho institucional do país, passando a controlar o que era publicado pelas editoras e vetar o que não era do seu interesse ser ensinado aos estudantes.

Em 1966, durante a ditadura militar, houve outra intervenção direta do Estado sobre os livros didáticos, com a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático, no qual a função era coordenar a produção, edição e distribuição das obras. Em 1971 foi criado o Instituto Nacional do Livro Didático, que administrava e gerenciava os recursos financeiros destinados à política educacional, que desenvolveu o Programa do Livro Didático para avaliar o que poderia ser publicado nos livros de ensino fundamental. Em 1976, foi criada a Fundação Nacional do Material Escolar com função de executar os programas voltados para o livro

didático, que acabou sendo substituída pela Fundação de Assistência Estudantil, em 1983, que assumiu a responsabilidade de controlar o que era publicado nos livros didáticos.

Ao longo do século XX a expressão “livros didáticos” começou a ser utilizada no Brasil, para se referir aos livros utilizados para o estudo e ensino aos estudantes da escola básica. Alain Choppin (2004, p. 553) afirma que os livros escolares assumem múltiplas funções. O autor destaca quatro funções que são essenciais nos livros didáticos, e que podem alterar-se considerando o ambiente sociocultural, à época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização.

“Função referencial: quando o livro didático é a fiel tradução do programa. Constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, técnicas que um grupo social acredita que seja necessário transmitir as novas gerações.

Função instrumental: o livro põe em prática métodos de aprendizagem que visam facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas.

Função ideológica: a função mais antiga. O livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dominantes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, é reconhecido como um símbolo de sabedoria nacional, assume um importante papel político.

Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno.” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Estas funções revelam a complexidade deste material, que é um instrumento pedagógico, político e cultural. O livro didático tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aula como um instrumento que transforma o conhecimento acadêmico em conhecimento escolar. Utilizar linguagem de fácil compreensão, como imagens, ilustrações, tabelas, mapas, são alguns recursos desses materiais para didatizar o conhecimento. No entanto, ter uma abordagem didática, não significa “simplificar” assuntos, pois ao explicar assuntos de uma maneira resumida, os autores dos livros e as editoras podem retirar a possibilidade de os alunos provocarem reflexões sobre o assunto.

Os livros didáticos de história participam deste mesmo universo, mas tem suas especificidades. Historicamente, os livros de história são especialmente vigiados pela classe

dominante, especialmente depois da Segunda Guerra Mundial. No pós-guerra, começam a ser divulgados estudos críticos sobre os conteúdos escolares, nos quais criticavam preconceitos, visões estereotipadas de grupos sociais. Segundo Gasparello (2008), o papel do Estado Alemão e de alguns países europeus foi reprimir materiais críticos, com a desculpa de evitar qualquer manifestação que fornecesse sentimento de hostilidade entre os povos.

Como todos os materiais didáticos, tem lados positivos e negativos, vantagens e desvantagens, cabe a nós educadores, compreender que este material não é o super-herói do ensino público, mas também não é vilão. Por isso, compreender a importância do livro didático nas salas de aulas do Brasil, a importância do Programa Nacional do Livro Didático para a educação, a importância das *Diretrizes curriculares Nacionais* (2004) para a garantia de direito, é nossa tarefa. Os livros didáticos vêm se transformando, se tornando cada vez mais ricos em elementos, por isso a importância de pesquisa-los, compreende-los e critica-los.

## 2.2 Programa Nacional do Livro Didático como Política de qualificação

O livro didático pode ser considerado produto mercadológico, pois está inserido em uma lógica mercantil de produção e circulação. Neste sentido, muitos livros traziam bagagens ideológicas inseridas no contexto das políticas dominantes. As editoras são empresas, inseridas num contexto de lucro em cima do produto produzido, com isso, muitos livros didáticos foram duramente criticados ao longo dos anos. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é criado em um contexto pós ditadura militar, com a função de avaliar materiais criados pelas editoras para que sigam um padrão político e pedagógico. O PNLD foi criado em 1985, mas o processo que introduziu modificações na política de avaliação dos livros didáticos, é criado em 1996. A compra e a distribuição de obras didáticas foram aumentando até se atingir a universalização das disciplinas e séries do ensino fundamental regular.

Cronologicamente, as ações do governo brasileiro em relação ao livro didático começaram durante o Estado Novo, com a criação da Comissão Nacional de Livros Didáticos, que estabeleceu regras para a produção, compra e utilização do livro didático. Este regime gozou de diversos projetos políticos e culturais, em que a educação tinha o papel da formação da nacionalidade, a criação de “amor à pátria”. Nesse contexto, o Ministério da Educação e Saúde realizou o controle do material educativo utilizado pelos estudantes. No período do regime militar (1964 – 1985) a questão da compra e distribuição de livros didáticos recebeu tratamento específico do poder público marcado pela censura e falta da liberdade democrática.

Segundo as autoras, Tania de Luca e Sonia Miranda (2003), neste contexto destaca-se o peso da interferência de pressões e interesses econômicos sobre a história ensinada, pois, a associação entre os agentes culturais e o Estado autoritário excedeu a organização do mercado consumidor da produção didática e envolveu relações de caráter político-ideológico. A consciência histórica formada nesta época, marcada pela manipulação, controle ideológico e formação de mentes acríticas, gera uma problemática sobre o saber histórico exposto nos materiais didáticos que circularam nesta época, influenciados pela manipulação da informação sobre interesses políticos e ideológicos.

A reconstrução democrática marcada pela conjuntura política na década de 1980, o fim da ditadura civil militar, foi impulsionada por ações como a Fundação de Assistência ao Estudante, que trazia a discussão acerca dos problemas presentes nos livros didáticos distribuídos em todo o país. Neste contexto, em 1985, é criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A partir desse momento, foram sendo incluídas no programa as disciplinas componentes do currículo escolar e o programa foi se ajustando no sentido de incorporar os professores no processo de escolha dos materiais didáticos. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) órgão administrativo e executor das ações que envolvem o processo de escolha, compra e distribuição das obras, é desvinculado do Ministério da Educação (MEC) instância que planeja e normatiza o PNLD. Somente em 1996 iniciou efetivamente a avaliação pedagógica dos livros didáticos, neste momento foi estabelecido que a aquisição de obras didáticas com verbas públicas para distribuição em território nacional estaria sujeita à inscrição e avaliação prévia, segundo regras estipuladas pelo edital. Até 2002, cada volume era avaliado de modo independente frente a coleção, o PNLD a partir deste período altera esta regra, a partir disso a avaliação passou a ser sobre a coleção didática por completo. (LUCA E MIRANDA, 2003 p. 129)

Por mais que o processo de avaliação das obras didáticas seja algo recente, as mudanças causadas por ele são gigantescas. Na área da História é possível ver a transformação de um cenário marcado por obras com viés preconceituoso, para um quadro que predominam cuidados evidentes, por parte dos autores e editoras, em relação aos critérios de reprovação das obras. Segundo Luca e Miranda (2003) o edital do PNLD traz critérios como: existência de erros de informação, conceituais ou de desatualizações graves; veiculação de preconceitos de gênero, condição social ou etnia, bem como de quaisquer formas de proselitismo; verificação de incoerências metodológicas graves entre a proposta explicitada e aquilo que foi efetivamente realizado ao longo da obra.

Apesar das questões apontadas, o livro didático assume seu caráter de mercadoria, quando para o setor público importa mais a sua capacidade de venda, do que, a orientação metodológica ou ideológica. Ao longo deste processo muitas editoras não conseguiram manter-se ativas, muitas faliram, outras se fundiram. As editoras mais bem estruturadas desfrutavam vantagens a frente das editoras menores. Os impactos da exclusão de uma ou de várias coleções de uma mesma empresa significa sua inviabilidade econômica. Estas empresas tem interesses bem definidos, que nem sempre se pautam por preocupações com o conteúdo, ou papel pedagógico do livro didático. A obra didática está inserida numa lógica mercadológica, sustentada por interesses econômicos, que muitas vezes, se sobressaem aos interesses pedagógicos. O PNLD é este meio de transição, entre os interesses econômicos, e os interesses pedagógicos. (LUCA E MIRANDA, 2003, p. 124)

O universo do livro didático tem muitos enredos, como saberes de referência, autores, editoras, mercado, projetos escolares, compradores dos livros e leitores. Os efeitos normatizadores implementados pela ação avaliadora vinculado ao Estado agregam elementos que não podem ser desconsiderados na compreensão da relação entre produção e consumo. Os efeitos determinantes do mercado impõem limites ao processo de renovação do perfil das obras e ao diálogo entre o saber escolar e o saber acadêmico. Segundo Luca e Miranda (2003, p. 132), cada coleção é avaliada individualmente pela Comissão Técnica, cujo papel é analisar as obras e determinar se seguem ou não os requisitos colocados pelo edital público. Do trabalho de avaliação, resultam instrumentos que permitem interpretações de cunho comparativo envolvendo todas as coleções inscritas para avaliação.

Neste sentido, o PNLD vem para transformar a forma como as coleções são apresentadas, para valoriza-las, e principalmente, para qualificar os materiais didáticos utilizados nas salas de aula no país. Não termos materiais que expõe conteúdo preconceituoso, racista, misógino, é essencial para uma educação de qualidade, pois ao longo do tempo, os livros didáticos de história passaram a ter que assumir uma série de compromissos, como, abordar as diversidades dos povos apresentados, não se prender a discursos reducionistas, dialogar com a historiografia atual, apresentar abordagens que privilegiam a história social e cultural de todos os povos e grupos étnicos, entre outros aspectos.

As ações afirmativas vêm neste sentido, pois são sinônimo de igualdade social, trazendo discursos antirracistas para dentro da sala de aula. Vivemos num país que aboliu a escravidão há 130 anos, mas os vestígios do regime escravocrata são refletidos em nosso cotidiano, um país formado por pessoas de origem africana, que não discute sobre África. Nossa cultura é afrodescendente, nossa comida é afrodescendente, nossa música é

afrodescendente, porque não estudamos sobre isso? Porque fomos ensinados a negar a cultura africana? A sala de aula é lugar de mudança, de transformação, de criação. Nós, enquanto historiadores, temos o dever de trabalhar com múltiplas histórias e memórias, valorizando a luta por direitos daqueles que foram exilados da educação, das oportunidades, exiliados da sua própria história. Neste sentido, de defender as memórias e a cultura africana, é criada a Lei 10639/03 e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira* (2004) que questionam as dívidas históricas da sociedade brasileira com as pessoas negras, africanas e afrodescendentes, estabelecendo um marco para a luta histórica de resistência e sendo uma alternativa para diminuir a desigualdade social. Com isso, vemos possibilidades de mudança social, vemos o feixe de luz no fim do túnel, aquele pingo de esperança que faz diferença para aqueles que viveram por muitos anos exilados da educação de qualidade, calados pelo racismo institucional, soterrados pela ganância do capital. Este documento, traz maneiras de colocar em prática um ensino que valoriza nossa cultura africana, quebra com os paradigmas eurocêntricos e, principalmente, possibilita a abertura nossa visão sobre a importância de uma educação étnico-racial em um país colonizado, com herança escravista e baseado nos moldes eurocêntricos do capitalismo.

### 2.3 O comprometimento da Legislação com a História da África e Cultura Afro-brasileira

Desde a década de 1950, algumas iniciativas do governo brasileiro indicavam uma espécie de “dever do Estado” para com as populações afrodescendentes. Em 1951 foi sancionada a Lei Afonso Arinos (Lei 1.390), que tornou o preconceito racial contravenção penal. Em 1985 a Lei foi ampliada, incluindo entre as contravenções a discriminação baseada não só na raça, mas também no sexo ou no estado civil, foi batizada de Lei Caó (Lei 7.437). Em 1988, a Constituição Federal coloca a necessidade de implementar medidas capazes de promover, efetivamente, a igualdade social e a valorização da diversidade étnica e cultural brasileira. Em 1983, o Deputado Federal/RJ, Abdias Nascimento, cria um projeto de Lei que visa incorporar nos currículos de ensino básico a temática étnico-racial, estudo das culturas africanas e afro-brasileiras, a importância do negro para a formação social do Brasil e a valorização das raízes africanas para a sociedade brasileira. O projeto foi arquivado em 1989.

Desde então, as discussões se intensificaram e tomaram espaço quando o Estado começou a intervir diretamente, criando ações e políticas sobre a questão como as cotas nos concursos do funcionalismo público, apoio do Incra às comunidades quilombolas, verbas

especiais para a pesquisa e saúde dos afrodescendentes, cotas nas universidades públicas, preferência para obtenção dos financiamentos do PROUNI e políticas educacionais e culturais especiais implementadas pelo Ministério da Educação, através de muitos programas. (ABREU, MATTOS E DANTAS, 2009, p. 24) O Estado somente começa a intervir diretamente nestas questões raciais, depois de muita luta dos movimentos sociais, principalmente, do Movimento Negro, que não descansou até garantir a consolidação destes projetos. Por muitos anos foram arquivados, ou discutidos superficialmente para manipular a luta dos movimentos sociais. No governo de Luiz Inácio Lula da Silva foi regulamentada, em janeiro de 2003, a Lei 10.639, que estabelecia as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*.<sup>7</sup> Em novembro de 2003 é criada, pelo Decreto 4.886, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial com objetivo de promover alterações positivas na realidade vivida pelas populações negras e caminhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária. A educação “constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitam as diferenças e as características próprias de grupos ou minorias”. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2004, p. 7)

É importante ressaltar que as Diretrizes não são uma Lei, mas um conjunto de orientações e apontamentos para a organização de um processo educativo. Este documento não é um documento acadêmico, foi organizado por um acúmulo histórico com propósito de construção de um cenário nacional que combate o racismo institucional, com objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro. Logo no início, o documento se propõe a “oferecer uma resposta, entre outras, na área de educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparação, de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade”. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2004, p. 10). É um documento que visa resgatar e valorizar a história, a cultura e a identidade da população afro-brasileira e africana, com a justificativa de reparações visando que “o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob regime escravista”. (IDEM) Tem como meta garantir o direito dos negros e negras a

---

<sup>7</sup> Em março de 2008, a Lei 11.645/2008 alterou a Lei 10.643/2003 ao estabelecer a obrigatoriedade da temática “História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena”.

cursarem cada um dos níveis de ensino, desde o ensino infantil, até o ensino superior. Para as *Diretrizes*, o passado dos descendentes de africanos precisa ser contado de outras maneiras. Ao propor dar visibilidade à diversidade da experiência negra antes e após a diáspora, orienta para que o ensino de história do Brasil não dê destaque aos negros e seus descendentes somente no tempo da escravidão, de um ponto de vista de submissão, apontando também a importância do estudo da história de organizações negras, como os quilombos, de irmandade religiosas ou associações recreativas, artísticas, políticas e culturais negras. Exige que as instituições escolares repensem as relações étnico-raciais e pedagógicas em seu espaço e entorno.

É necessário compreender que temos hoje uma dívida social com a população negra, que foi oprimida, excluída, segregada e ofendida ao longo da história. Por isso, a necessidade da construção de um cenário que busque reverter essa dívida social. A questão principal não é somente acessar a escola, e sim, permanecer na escola com educação de qualidade. O documento propõe que a história e a cultura africanas não sejam ensinadas apenas com foco voltado para miséria e para as discriminações sofridas, mas dar visibilidade à história do continente africano e sua importância para o desenvolvimento da humanidade, e a participação dos africanos e seus descendentes na história mundial e no processo de construção das nações africanas. O documento defende medidas que ofereçam “garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos.” (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2004, p. 11)

O documento fala sobre reconhecimento, reconhecendo a necessidade de criar políticas públicas de ações afirmativas capazes de amenizar a dívida social histórica para com as pessoas negras e afrodescendentes. Questionar relações discriminatórias, que tratam os negros e negras com palavras depreciativas, como piadas racistas, ditados populares. Reconhecer é também valorizar os movimentos de resistência negra que temos hoje, e que tivemos ao longo da história, compreendendo que existe muita luta de pessoas negras ao longo da história do Brasil. Com isso, “reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história.” (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2004, p. 12) E, também, “significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de

raiz africana.” (IDEM) As ações afirmativas são um conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para ofertar o tratamento diferenciados que visa corrigir as desvantagens criadas e mantidas por uma estrutura social hierárquica, excludente e discriminatória.

As ações afirmativas foram criadas para garantir o sucesso das políticas públicas do governo visando a reparação e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros. O documento traz a importância de se questionar o termo raça que é frequentemente utilizado para informar como determinadas características físicas influenciam, interferem ou até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos na sociedade brasileira. Este termo foi ressignificado pelo movimento negro que muitas vezes utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos na história do Brasil. “Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.” (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2004, p. 14)

O documento traz a importância de tomar conhecimento da complexidade do processo de construção da identidade negra no Brasil, marcado por uma sociedade que discrimina a população negra, utilizando a desvalorização da cultura de matriz africana. Traz como equívoca a ideia de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia de branqueamento atingem somente os negros e negras. Por tanto, as *Diretrizes* propõem que se conheça a história e cultura dos negros através do combate a uma das mais vigorosas leituras e memórias coletivas sobre o passado nacional brasileiro: “o mito da democracia racial”. Precisamos construir a memória sobre o que foi essa ideologia e o quanto ela possibilitou a consolidação do racismo e da desigualdade social/racial no Brasil, isentou a criação da problemática sobre o passado escravista, possibilitou diversas formas de segregação no país. As *Diretrizes Nacionais Curriculares* (2004) possibilitam a criação desta outra visão, a possibilidade de criar mecanismos capazes de problematizar para melhorar.

Os livros didáticos hoje em dia têm a obrigação de cumprir as regras criadas pela legislação referente a educação étnico-racial, que atualmente é exigida nos editais de avaliação dos livros didáticos, e para a área de história é um importante dispositivo para orientar a análise das coleções observando a sua abordagem frente aos temas apontados pelas *Diretrizes*. No capítulo seguinte será feita a análise da coleção “Estudar História: das origens do homem à era digital”, nessa análise iremos identificar como esta coleção aborda o tema História da África, quais são as abordagens, como esses povos são relatados, quais

estereótipos são ressaltados, procurando responder a seguinte questão: Esta coleção contribui para a criação de uma visão ampla sobre África ou trata o tema com descaso ou limitação?

### **3. ANÁLISE DA COLEÇÃO “ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL”**

A coleção escolhida para ser objeto de pesquisa deste trabalho é “Estudar História: Das origens do homem à era digital”. Atende os quatro anos finais do ensino fundamental, 6º, 7º, 8º e 9º ano. A coleção foi escrita por Patrícia Ramos Braick<sup>8</sup>, publicada em 2015, e fez parte do edital do PNLD de 2017. Foi publicada pela editora Moderna, de alta circulação, que publica muitas das coleções didáticas que chegam as escolas públicas brasileiras. A escolha desta coleção foi a mais viável para a execução deste trabalho, por ser de fácil acesso. No site da editora, na aba dedicada a coleção, afirma que um dos diferenciais desta coleção é o destaque para História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todos os volumes.<sup>9</sup> No Guia Digital do PNLD 2017<sup>10</sup>, a resenha sobre essa coleção aponta que a sua abordagem sobre História e cultura da África, afro-brasileira e indígena, “contempla a História da África antes da colonização e possibilita reflexões sobre o preconceito e o desconhecimento acerca do continente em questão.” Também informa que “na coleção, indicam-se fontes de estudo sobre a África e abordam-se temáticas como território e demografia, religiosidades, práticas culturais africanas, reinos e impérios africanos.” No que se refere ao tratamento da história dos afro-brasileiros, “possibilita aos estudantes conhecer o processo de escravização sofrido e a superação do passado escravocrata. Temáticas como o preconceito e a ideologia da mestiçagem são abordadas nos volumes”. (BRASIL, 2017)

---

<sup>8</sup> Mestre em História (área de concentração: História das Sociedades Ibéricas e Americanas) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora do Ensino Médio em Belo Horizonte, MG.

<sup>9</sup> Disponível em <<https://www.moderna.com.br/pnld2017/obras/novo-estudar-historia.htm>> Acesso em: 04 nov. 2019.

<sup>10</sup> Guia Digital do PNLD 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/escolha-pnld-2017>>

Os objetivos dessa pesquisa é compreender como esta coleção aborda o assunto nos livros, analisando se representa padrões eurocêntricos nas formas de abordagem dos conteúdos, refletindo como são feitas as críticas a história africana, e também, da história afro-brasileira. O compromisso deste trabalho é analisar esta coleção como um instrumento de valor social significativo no cotidiano dos estudantes do ensino público, compreendendo a importância de mapear os conteúdos que chegam nas salas de aula de ensino público e como são apresentados.

No site da editora Moderna, na ala que fala sobre a coleção “Estudar História: Das origens do homem à era digital” existe um vídeo de apresentação.<sup>11</sup> Este material mostra essa como uma coleção completa, comprometida e inovadora. Começa colocando em questão como a história pode ajudar os alunos a enfrentar os desafios do mundo atual, como a autora vai auxiliar os estudantes a compreender como os fatos históricos influenciaram a sociedade em que vivem, afirmando que a abordagem dos conteúdos conecta o estudo da história com as experiências dos alunos, para criar um ambiente motivador. Outra preocupação é expor os conteúdos de forma equilibrada, sem simplificar o processo histórico. Assegura que a integração das diversas dimensões da experiência humana permite apresentar diferentes visões sobre um mesmo processo histórico, dialogando com os conteúdos de história com outras disciplinas. Sustenta que a coleção é comprometida com competência leitora para que o aluno seja capaz de compreender, analisar e avaliar diferentes tipos de textos. Também afirma que conteúdos especiais auxiliam o professor a mostrar que os acontecimentos históricos não estão isolados no tempo, assim o aluno consegue compreender e respeitar a diversidade das culturas humanas. Se compromete a abordar questões sociais, políticas e ambientais visando estimular o protagonismo dos adolescentes.

Na primeira parte do manual do professor é apresentada a proposta pedagógica da coleção, que expõe a linha de ensino que este material pretende seguir. Logo no começo aponta a importância de abandonar o apego costumeiro aos conteúdos informativos tradicionalmente ensinados na escola. Coloca que o papel do professor de história é de formar pessoas que ajam no mundo de maneira a transformá-lo em um mundo melhor para todos, formar cidadãos conscientes de seu papel na esfera da vida pública, críticos e solidários, prontos a agir de maneira criativa e autônoma, pessoas que busquem soluções inovadoras para nossos problemas antigos ou recentes. Expõe que a consciência histórica cria as condições

---

<sup>11</sup> EDITORA MODERNA. **PNLD 2017: Estudar História: das origens do homem à era digital**. 2016. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=S4afYpHy1\\_g](https://www.youtube.com/watch?v=S4afYpHy1_g)>. Acesso em: 05 nov. 2019.

para que os indivíduos tracem uma linha de coerência entre a experiência vivida e os projetos a serem realizados. “A consciência histórica se forma não só a partir do contato com os conhecimentos escolares, mas também por meio da leitura de jornais, da conversa com pessoas mais velhas, da observação de fotos antigas, da participação de festejos cívicos, do contato com novelas e filmes de época etc.” (BRAICK, 2015, p. 244). Defende que é a partir da síntese de informações acumuladas das vivências pessoais que se forma a consciência histórica, responsável por ordenar as lembranças do passado. “Por esta razão, um dos objetivos do ensino de história é participar da formação da consciência histórica, oferecendo ao aluno elementos que lhe permitam afastar-se do senso comum e voltar-se para o passado com olhar crítico e analítico.” (BRAICK, 2015, p. 245)

Os quatro livros da coleção apresentam no Suplemento de Apoio ao Professor a “*Parte I*”, igual em todos os livros, na qual é apresentada a proposta pedagógica e de história da coleção. Nesta primeira parte, o subtítulo “A história como área de conhecimento”, apresenta uma repercussão histórica da historiografia, destacando alguns fatos que alteram a linha da historiografia mundial, como “A História Social Inglesa”, destacando autores como Edward Tompson, Eric Hobsbawm, Perry Anderson, entre outros. A escola Marxista Inglesa defende a teoria da história vista de baixo, ou seja, a história social, de gente comum, a história da classe trabalhadora. Decorre sobre a “Escola dos Annales”, destacando os pesquisadores Marc Bloch e Lucien Febvre, frisando discussões sobre a neutralidade do historiador, como se ler uma fonte histórica, a quebra com a história positivista, e a divisão teórica de história de curta, média e longa duração. Discute sobre “História e Memória”, destacando o historiador Jacques Le Goff, citado diversas vezes nos livros didáticos da coleção, explicando que a memória deve ser entendida como o resultado de uma construção social ligada à constituição de identidade. Enfatiza que a memória se tornou objeto de reflexão e pesquisa para historiadores da Nova História.

Outra seção do manual do professor, “A história na sala de aula” decorre sobre a produção acadêmica e o ensino de história, defendendo que o ensino de história não deve se confundir a com a produção acadêmica, e resguarda que o papel do professor de história é fazer que o aluno compreenda como se dá a construção do conhecimento histórico a fim de que entenda que esse campo de conhecimento é dinâmico. Critica a frase “estudamos o passado para compreender melhor o presente” (BRAICK, 2015, p. 294)<sup>12</sup> colocando-a como repetida à exaustão sem que se discuta precisamente o significado. Na seção “O processo de

---

<sup>12</sup> Página 294 do volume do 9º ano.

aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental” coloca a importância de consolidar em sala de aula que não nos compete julgar pessoas do passado com valores do nosso tempo. Afirma que adolescentes desta faixa etária (10 a 12 anos) tendem a confundir história com fantasia, muito influenciados pelas mídias, filmes e séries. Defende que uma das primeiras funções do professor de história em sala de aula é desvincular a história da fantasia. Mas ensinar uma história eurocêntrica, não seria uma fantasia? Ensinar aos nossos alunos que fomos salvos pelo homem branco europeu, é, minimamente, fantasioso. Em muitos momentos, a coleção critica a história eurocêntrica, mas percebemos que as escolhas desta, também, dialogam com a historiografia europeia.

O subtítulo “A história nesta coleção” é responsável por apresentar a proposta de história da coleção. No eixo “A concepção de história nesta coleção” afirma que “a história é apresentada como uma disciplina dinâmica, que comporta diversos aspectos da experiência humana ao longo do tempo.” (BRAICK, 2015, p. 268) Compromete-se a utilizar os aportes teóricos da História Social Inglesa, a História Cultural e a Nova História. “A obra foi elaborada com vistas em manter uma articulação entre a política e o cotidiano, a economia e as relações sociais e a cultura formal e os aspectos simbólicos presentes nas sociedades estudadas.” (BRAICK, 2015, p. 268). Garante que política, economia, religiosidade e noção de sagrado nas sociedades humanas, são assuntos tratados ao longo da coleção. Responsabiliza-se a trabalhar a questão de gênero, em todos os livros, mas com enfoque principal no livro do sétimo ano, onde trabalha especificamente sobre o assunto. Também se compromete a destacar o papel de grupos sociais esquecidos pela história positivista, a história dos trabalhadores. “A luta pela igualdade de direitos, pela criação de leis trabalhistas, assim como a questão dos desaparecidos políticos da ditadura, são pontos trabalhados na coleção por diferentes entradas.” (BRAICK, 2015, p. 269). A obra também se compromete com o tratamento “da questão indígena em vários momentos da história do continente americano e de algumas lutas e conquistas dos afro-brasileiros, procurando ajudar a construir um novo lugar para esses povos no Brasil, sem a tutela do Estado e sem as marcas da discriminação social.” (BRAICK, 2015, p. 269). Na prática, a história dos indígenas não aparece com tanta frequência, nem articulada com outros conteúdos, evidenciando sua escolha por dar ênfase a história europeia.

Considerando que o foco principal deste trabalho é compreender como a coleção trabalha com o tema de História da África, e as relações étnico-raciais, observa-se que o programa de história garante que história da África está distribuída ao longo desta coleção e “apresenta um rico panorama que perpassa o tempo, desde a Pré-história até os conflitos mais

recentes no continente, passando pela história do Reino da Núbia e dos reinos e impérios islamizados do Sahel.” (BRAICK, 2015, p. 269). Nesse sentido, se compromete a trabalhar a temática de uma maneira precisa ao longo de toda coleção. “Procuramos abordar a presença africana no Brasil não apenas sob a perspectiva da escravidão, prática que ligou a África ao Brasil e nos deixou um triste legado de discriminação e desigualdade, mas também ela valorização de algumas expressões culturais, como a capoeira, e de ações afirmativas mais recentes.” (BRAICK, 2015, p. 269). Garante que a história da África está presente em capítulos específicos e também em seções diversas e no corpo central do texto, relacionada a outros temas, e também, princípios como alteridade e respeito à diversidade estão presentes na maior parte das abordagens sobre os povos africanos. Na prática, apenas 5 capítulos (dos 4 volumes) trabalham especificamente com o tema. Outros capítulos trazem o tema relacionando com outros conteúdos, o que é muito positivo. Mas, sendo uma coleção que se propõe a trabalhar com a temática se comprometendo com todo o acúmulo existente, deixa muito a desejar.

A coleção está organizada em textos, seções, recursos, atividades, entre outros. As seções “Amplie seu conhecimento” aprofunda um assunto relacionando ao processo geral que está sendo estudado. Se compromete a promover uma breve interrupção do processo histórico abordado para tratar de um assunto paralelo. A seção “Enquanto isso...” se compromete a explorar a noção de simultaneidade, mostrando aos alunos acontecimentos que ocorrerão em outro espaço, mas próximo no tempo do tema estudado no capítulo. A seção “Conversa com...” chama atenção para quais conteúdos de história dialogam com outras disciplinas. As “Atividades” são divididas em duas seções: “Compreender os conteúdos” e “Ampliar o aprendizado”, a primeira insiste em revisar o estudo do capítulo, ao mesmo tempo que desenvolver a capacidade de sintetizar, organizar e explicar o processo histórico, a segunda seção, se compromete a ser voltada a habilidades mais complexas, é estimulado a interpretar textos e imagens, a estabelecer relação entre conceitos, a formular hipóteses, elaborar argumentos e conclusões, entre outros aspectos.

### 3.1 História da África no Manual do Professor: como a coleção se compromete a abordar o tema

A aprovação da Lei 10.639/03, em janeiro de 2003, torna obrigatório nas escolas de todo país o ensino de história da África e da história dos africanos no Brasil, além de atender uma dívida social com pessoas negras, também traz consequências para o ensino da disciplina

de história e para a formação dos novos professores que atuarão nesta área. As mudanças provocadas pela Lei estão em processo e influenciam educadores, estudantes, comunidade escolar, materiais didáticos, entre outros. Segundo a historiadora Mônica Lima<sup>13</sup>, é importante ressaltar que “o trabalho com história da África como conteúdo curricular no ensino universitário, pós universitários e mesmo na educação básica não nasce no Brasil como invenção da Lei, havendo histórias de mais longa duração que se relacionam diretamente com o cenário que hoje vislumbramos.” (LIMA, 2009, p. 150). É impossível falar sobre a Lei, sem ressaltar a importância do Movimento Negro para esta conquista na educação brasileira, pois foi ele, junto com outros setores dos movimentos sociais, que lutou incansavelmente pela garantia institucional do direito de aprender e ensinar sobre história da África e cultura Afro-brasileira neste país. A educação étnico-racial quebra com os moldes eurocêntricos de ensino, nos orienta a ter pesquisas sobre nosso povo, sobre a nossa origem, possibilitando a criação de identidade nacional, fundamental para criação de uma educação decolonial<sup>14</sup>. Em março de 2008, a Lei 11.645, que alterou a LDB (Lei 9.394, de 1996) e a referida Lei 10.639, acrescenta novos aspectos as *Diretrizes Curriculares* sobre a educação étnico-racial incluindo a temática de história Indígena nos currículos escolares.

Gostaria de justificar minha escolha por trabalhar precisamente com história da África, tendo em vista que este é um trabalho de final de curso, sendo uma pesquisa limitada na questão de tempo, no entanto, demarca meu interesse em pesquisar sobre Ensino de História da África. A proposta deste trabalho é analisar quatro volumes da coleção “Estudar História: Das origens do homem à era digital”, do 6º ao 9º ano, e compreender como ela incorpora a temática História da África, assim como se os temas são apresentados, correspondendo às exigências criadas pelas *Diretrizes Curriculares* de ser um material focado na reformulação de uma nova perspectiva sobre a história dos africanos e afrodescendentes no Brasil.

A metodologia deste trabalho dedica-se em compreender como a coleção se compromete a trabalhar com a temática e como o faz na prática. Optamos por começar a análise pelo Suplemento de Apoio ao Professor, compreendendo que esse espaço está reservado para expor as propostas pedagógicas e de história. Todos os volumes da coleção têm o mesmo texto base da *Parte I* onde é apresentada a proposta política da coleção. Percebemos que defende uma história eurocêntrica, pois preserva os princípios teóricos europeus, como Escola dos Annales, Escola Social Inglesa, para guiar teoricamente a proposta

---

<sup>13</sup> Monica Lima é professora de História da África e também atua no Programa de Pós-graduação em História Social e no Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

<sup>14</sup> O termo Decolonial refere-se à educação que tem por objetivo quebrar com padrões eurocêntricos.

pedagógica de história. No manual do professor, no final da *Parte I – Pressupostos teóricos e metodológicos*, o subtítulo “História e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros” se compromete a apresentar um rico panorama que perpassa o tempo, desde a pré-história até os conflitos mais recentes do continente africano. Um texto de três parágrafos, no final da primeira parte, é designado para apresentar a proposta pedagógica de História da África, cultura afro-brasileira e História dos Povos Indígenas, nitidamente, tratando o tema de maneira superficial.

Começaremos analisando o livro do sexto ano, na *Parte II – Orientações específicas para o livro do 6º ano*<sup>15</sup> no Suplemento de Apoio ao Professor. No capítulo 7, nominado “Egito e Núbia” tem como objetivos:

“Reconhecer a diversidade geográfica, étnica e sociocultural que caracteriza o continente africano.

Identificar na civilização egípcia os elementos que permitem classificá-la como uma civilização fluvial.

Perceber que a configuração da civilização núbica está diretamente relacionada à história do Egito antigo.

Indicar as particularidades do Reino de Cuxe, como valorização das canoas e a existência de produtos que fizeram a riqueza econômica da região.”

(BRAICK, 2015, p. 277)

No boxe “Iniciando o trabalho” a coleção orienta que os professores iniciem a apresentação do capítulo observando a fotografia que ilustra o complexo de Abu Simbel, chamando atenção para como foi construído o monumento. Estimula que peçam aos alunos que “levantem hipóteses para explicar como os egípcios puderam construir algo tão grandioso” (BRAICK, 2015, p. 277) O uso da palavra “puderam” possibilita interpretações negativas da frase, como se a autora estivesse questionando “como essa sociedade pode construir algo tão grandioso?” desqualificando a sociedade egípcia. Explica que na Região da Núbia se desenvolveram artesanatos em ouro e que havia um intenso comércio e produtos como marfim, ébano, animais e ouro. Propõe que “destaque que os núbios realizavam trocas comerciais com os gregos, os egípcios e os romanos” (BRAICK, 2015, p. 277) colocando como importante ressaltar a relação dos povos africanos com os povos europeus.

“Outro dado interessante para introduzir o tema é comentar o fato de a escrita cuxita não ter sido totalmente decifrada, diferentemente do que acontece com

---

<sup>15</sup> Estudar História – Das origens do homem à era digital – 6º ano. Página 246.

os hieróglifos egípcios. Por isso, os arqueólogos procuram ainda alguma inscrição em latim, em grego ou mesmo hieróglifos egípcios que permita fazer uma comparação com a escrita cuxita e decifrá-la, em um processo semelhante ao realizado com a Pedra da Roseta por Champollion.” (BRAICK, 2015, p. 277)

Outra vez a coleção faz a comparação das sociedades antigas africanas com as sociedades ocidentais, desta vez, afirmando que arqueólogos procuram decifrar os hieróglifos egípcios com base na escrita grega ou do latim. No boxe “Contextualizando o tema” inicia afirmando que o Egito normalmente é objeto de interesse dos alunos, portanto provavelmente tenham algum conhecimento prévio sobre o tema. “Outros temas de interesse são as pirâmides, as múmias e os faraós, conhecimento adquirido também em revistas, jornais, filmes e, também, na Bíblia, antes mesmo de os alunos terem contato formal com o tema na escola.” (BRAICK, 2015, p. 278) Aborda o tema das pirâmides, múmias e faraós de uma maneira muito sucinta, não dando a devida importância para o assunto. Afirma que muitos alunos ficam surpresos quando tem consciência de que a localização geográfica do Egito está no continente africano, por associarem a África à escravidão brasileira. Essa afirmação é, no mínimo, problemática.

“A África carrega o estigma de continente pobre e atrasado. Essa visão foi tão fortemente naturalizada desde o século XIX que muitos alunos se surpreendem quando se dão conta de que as civilizações egípcias e núbias são genuinamente africanas. Por isso, é interessante, ao longo de todo o capítulo, consultar reiteradamente o mapa da África e chamar atenção para elementos das imagens reproduzidas, nas quais a identificação das culturas estudadas com a África fique clara.” (BRAICK, 2015, p. 278)

Aqui a coleção dialoga com a historiografia africana atual, reiterando o Egito e Núbia como parte da África. Por muito tempo a historiografia, baseada em modelos eurocêntricos de Ensino, tratavam essas civilizações como não africanas, as distanciando de suas verdadeiras origens. É positivo perceber que hoje os materiais didáticos estão dialogando com a nova historiografia, e finalmente, relatando que a história desses povos faz parte da História africana.

No final do subcapítulo “Egito e Núbia” no *Suplemento de Apoio ao Professor*, são apresentados dois textos complementares, reservados para auxiliar na explicação do capítulo.

O primeiro<sup>16</sup>, “Cultura Material”, escrito por Richard Bucaille e Jean-Marie Pesez, publicado no ano de 1989, em Lisboa, profere sobre as “Dimensões da cultura Material”, defende que existem três razões para que uma cultura material perpassasse de um povo para outro, são elas: as dimensões espaciais, temporais e sociais. A ênfase é nas culturas materiais, não aparecendo no decorrer do texto aspectos das culturas imateriais, como crenças e valores.

Partiremos agora para a análise do livro do sétimo ano, especificamente na *Parte II – Orientações específicas para o livro do 7º ano*<sup>17</sup> no Suplemento de Apoio ao Professor. Neste livro, os capítulos 3 e 8 são destinados ao tema História da África. O primeiro, “A África antes dos Europeus” tem por objetivos:

“Reconhecer e valorizar a diversidade de povos e culturas existentes no continente africano antes da colonização europeia.

Compreender o processo de islamização da região do Sahel e seus resultados para a cultura, a sociedade e a economia dos povos da região.

Identificar a origem dos povos africanos que vieram para o Brasil e reconhecer na nossa cultura a presença de tradições culturais de matriz africana.” (BRAICK, 2015, p. 290)

Esse capítulo ganha destaque ao longo do trabalho, pois capítulos como esse são importantes para a escrita de uma história não eurocêntrica, já que é significativo ter materiais dedicados a falar do continente africano antes da colonização, tendo em vista que muitos materiais publicados não faziam questão de exteriorizar a existência de uma África antes da chegada dos exploradores europeus.

O boxe “Contextualizando o tema” traz a discussão da criação de uma política de ações afirmativas e relações étnico-raciais na sociedade.

“A obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares e nos temas abordados nos livros didáticos foi estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através do parecer nº 003/2004, de 10/03/2004, e da resolução nº 01, de 17/06/2004. Essas mudanças na legislação são parte de relações étnico-raciais positivas na escola e na sociedade, que possibilitam fazer do Brasil um país mais justo e democrático.

As exigências da lei trouxeram, entre outros efeitos, uma saudável renovação na percepção da história do continente africano. Para isso, foram criadas, nos

---

<sup>16</sup> BUCAILLE, Richard; PESEZ, Jean-Marie. Cultura material. In: Enciclopédia Einaudi. Lisboa, 1989. V. 16. P. 35-36.

<sup>17</sup> Estudar História – Das origens do homem à era digital. Livro 7º ano. Página 278.

cursos superiores de história, disciplinas relacionadas à história da África. Também as pesquisas sobre o tema ganharam mais força, resultando no aumento do número de publicações sobre o assunto. Na escola, o estudo da África assumiu um importante lugar na disciplina de história – inclusive o período pré-colonial, que era pouco conhecido no Brasil.” (BRAICK, 2015, p. 290)

Deste modo, a coleção cita textualmente a legislação, se comprometendo com ela e com o tema abordado nesse capítulo, valorizando a história e cultura africana no Brasil, refletindo acerca das relações entre grupos humanos diversificados. Justamente por a coleção se comprometer com a legislação, esse foi um dos capítulos escolhidos para a análise do texto historiográfico do livro do estudante. No manual do professor a coleção se compromete a trabalhar com o continente africano de uma maneira que irá valorizar suas culturas, suas crenças, sua oralidade, suas religiões. Mas iremos ver no próximo subtítulo como o continente foi trabalhado no manual do aluno, nesse capítulo específico, apontando quais imagens optarão por trazer, quais assuntos escolheram priorizar, quais aspectos da história africana resolveram protagonizar.

A coleção indica que este capítulo traz recursos para discutir a história africana a partir do tema da diversidade cultural, afirmando que traz diversas ferramentas para discutir sobre a islamização em África, sobre o território geograficamente heterogêneo explorando mapas do continente, entre outros recursos. Realmente, a islamização africana ganha destaque positivo neste capítulo, dialogando com a nova historiografia. A coleção coloca como fundamental destacar o sincretismo e a permanência de crenças nativas africanas, apesar da força do islamismo. Também se compromete a discutir sobre o catolicismo trazido pelos europeus, e como os povos africanos lidaram com essa mistura religiosa. Aparentemente, os objetivos do capítulo são salientar a conexão cultural existe entre o continente africano e o Brasil, evidenciando a existência de reinos africanos que foram muito importantes para o desenvolvimento do mundo moderno.

O oitavo capítulo do livro do sétimo ano da coleção, titulado “A império Português na África e na Ásia” traz como objetivos:

“Conhecer a expansão portuguesa na África e na Ásia.

Contextualizar a presença da escravidão na África e o impacto do tráfico negreiro para as sociedades africanas.

Refletir sobre interesses econômicos e religiosos presentes na expansão portuguesa.

Reconhecer as manifestações de resistência dos povos africanos e asiáticos.”  
(BRAICK, 2015, p. 319)

A coleção faz um panorama de como se deu a colonização na África e na Ásia, deixando claro que o império português estava interessado em ouro, escravos e comércio de especiarias. Indica que se explique aos estudantes que a escravidão já existia na África antes da chegada dos portugueses. Não problematiza o caráter exploratório da colonização portuguesa, que foi desumana. Sim, existia escravidão em África antes da chegada do homem branco, mas é incomparável com o regime escravista criado pelos europeus. O teor mercadológico da escravidão, ou seja, o comércio de escravos, a exploração de terras e corpos não são problematizados pela coleção. Deixando a entender que é mais importante evidenciar para os estudantes que já havia escravidão em África antes da chegada dos europeus, do que problematizar a invasão portuguesa sobre o território africano.

Aborda que na África a maior fonte de escravos eram as guerras, e também poderiam ser escravizadas pessoas que cometiam crimes ou que não pagavam suas dívidas. “Entretanto, é fundamental destacar que, até a chegada dos europeus, a organização econômica e social dos reinos africanos não estava baseada no comércio de escravos em grande escala.” (BRAICK, 2015, p. 320) Chama atenção para discutir sobre outros aspectos presentes na colonização portuguesa na África e na Ásia, como por exemplo, a atuação dos missionários na expansão do cristianismo e a reação das populações nativas a dominação europeia. Nos textos complementares, traz um artigo de João Paulo Azevedo de Oliveira e Costa<sup>18</sup>, que fala sobre a criação da Companhia de Jesus, instituição responsável por enviar missionários da igreja católica aos territórios conquistados pelos colonizadores europeus. Observa-se, assim que a coleção não hesita em voltar sempre ao Ensino de História eurocêntrico, ensinando sobre África, através de viés europeu. Aborda assuntos pertinentes sobre a história do continente africano, mas sempre justificada por algum aspecto da história europeia.

Para que consigamos quebrar com o Ensino de História eurocêntrico, precisamos aceitar que os estudos das ciências humanas se formaram nesses moldes, e mesmo quando se voltam para o continente africano, continuam partindo de abordagens criadas por uma elite intelectual branca. (DURÃO, 2017, p.31) Compreender que, o que ensinamos e aprendemos na sala de aula, tem origem em bases eurocêntricas, nos ajuda a encontrar o problema existente nisso, e procurar outros moldes para nos basearmos e dialogarmos. Nesse sentido, o historiador Gustavo Andrade Durão (2017) traz reflexões sobre o afrocentrismo, que,

---

<sup>18</sup> Historiador, especialista em História da Expansão Portuguesa.

segundo ele, é fruto de uma vontade de demonstrar as raízes africanas em grande parte dos ramos do conhecimento histórico, filosófico e em amplos espaços do saber. Durão nos mostra que, para além de problematizar os moldes eurocêntricos, precisamos buscar outras maneiras de escrever e ensinar a história.

O livro do oitavo ano não tem capítulos que trabalham especificamente com o conteúdo de história da África. O tema da escravidão está presente em dois capítulos, no 2 “A mineração do Brasil” trazendo a discussão sobre a escravidão e a resistência. No manual do professor a coleção traz um pequeno texto discutindo sobre o tema, mas de forma muito limitada. No capítulo 11 “O segundo Reinado” trazendo a discussão sobre a abolição da escravidão, o fim do tráfico negreiro e o trabalho livre no Brasil. Aborda no Suplemento de Apoio ao professor um quadro que apresenta cronologicamente os acontecimentos relacionados a escravidão, também de uma forma limitada.

O primeiro capítulo do volume do 9º ano “O imperialismo na Ásia e na África”, na *Parte II – Orientações específicas para o livro do 9º ano*<sup>19</sup> traz como objetivos do capítulo:

“Compreender o processo de expansão e dominação imperialista europeu no século XIX como um novo colonialismo, motivado por interesses econômicos, sociais, políticos e culturais.

Perceber a diversidade cultural, histórica e social que caracterizava os diferentes povos que habitavam a África e a Ásia no século XIX.

Reconhecer os resultados econômicos, políticos, sociais e culturais da dominação imperialista para os países europeus e para as áreas dominadas.”

(BRAICK, 2015, p. 318)

Trazer a expansão imperialista no continente africano juntamente com o continente asiático, marginaliza a abordagem dos conteúdos, pois não dá o protagonismo para nenhum dos assuntos. O box “Iniciando o trabalho” traz uma tabela que compara o “antigo colonialismo” com o “novo colonialismo” diferenciando um regime do outro. Este capítulo traz muitas charges e imagens para trabalhar, o que chama atenção é que a maioria delas são de autores estadunidenses ou europeus, a autora parece não estar atenta a isso, pois está fazendo uma crítica ao imperialismo europeus, utilizando materiais eurocêntricos. A charge norte-americana “A história se repete: os barões ladrões da Idade Média e os barões ladrões de hoje em dia” aparece na página 15, no manual do professor. “Deve-se tomar cuidado para que o aluno não suponha que a imagem indica plena igualdade entre duas experiências

---

<sup>19</sup> Estudar História – Da origem do homem à era digital. Livro 9º ano. Página 318.

históricas, o que provocaria visão simplista e anacrônica da história, e sim que identifique as distintas estratégias de dominação.” (BRAICK, 2015, 320) Utilizar charges nas aulas é interessante, pois é uma forma alternativa de trabalhar com os conteúdos. Mas, é problemático utilizar charges que “podem ser interpretadas de outra maneira” para explicar um assunto tão sério quanto a dominação imperialista, para adolescentes do 9º ano. Sim, os alunos precisam saber interpretar e problematizar imagens, mas porque charges “que podem ser interpretadas de outra maneira” não aparecem em capítulos sobre Roma e Grécia, por exemplo? Esses exemplos mostram a escolha da coleção em trabalhar com imagens que “poderiam ser interpretadas de outra maneira” justamente quando o conteúdo aborda o tema de História da África. Sugere que os professores utilizem trechos do romance “Coração nas trevas” do escritor britânico Joseph Conrad, para explicar sobre a exploração do continente africano, reforçando o Ensino de História eurocêntrico em utilizar materiais escritos por europeus para descrever acontecimentos no continente africano.

Sobre a Conferência de Berlim, que define a partilha da África, a coleção orienta que explore conceitos como protetorado, domínio e colônia. “É fundamental enfatizar o papel que a Conferência de Berlim teve para o futuro com continente, dado o artificialismo da partilha que ela determinou e sua desconsideração dos conflitos e das alianças históricas entre povos africanos.” (BRAICK, 2015, p. 320)

“É igualmente importante enfatizar o peso da interferência imperialista nos valores e nas bases culturais dos povos que viviam nas regiões colonizadas. As formas de resistência apresentadas nas páginas 21 e 24, além de mostrar que africanos e asiáticos não eram passivos perante a dominação europeia, expõem as mudanças trazidas pelos colonizadores na dinâmica interna das sociedades e na concepção de trabalho.” (BRAICK, 2015, p. 321)

O capítulo nove do livro do nono ano, “As independências na África e a da Índia”, na *Parte II – Orientações específicas para o livro do 9º ano*, traz como objetivos do capítulo:

“Estabelecer relações do pan-africanismo, as ações anticoloniais e as lutas de descolonização com eventos históricos amplos, como as duas guerras mundiais e seus desdobramentos.

Caracterizar a diversidade dos processos de dominação e de luta contra a dominação europeia na África e na Ásia.

Destacar a importância da Revolução dos Cravos para o fim do Império Colonial Português.

Contextualizar o *apartheid* sul-africano, compreender as razões sociais e culturais que o sustentaram e reconhecer as lutas por seu fim.

Perceber o peso do colonialismo e da descolonização no presente e no futuro dos países africanos e asiáticos.” (BRAICK, 2015, p. 365)

Orienta que comecem a trabalhar o capítulo 9 retomando o capítulo 1, sobre o imperialismo europeu na Ásia e na África. Norteia que relembrem as principais razões que levaram os europeus a estender seu domínio sobre os continentes: busca por matérias primas e crença na superioridade europeia. Utiliza a termo “busca por matérias primas” em vez de “exploração”.

“Relembre as principais razões que levaram os europeus a estender seu domínio sobre os dois continentes: necessidade de obter matérias-primas, óleos, fontes de energia e mercados consumidores para produtos industrializados, além da crença na superioridade europeia e na missão civilizatória que acreditavam realizar junto aos povos desses continentes, por eles considerados inferiores.” (BRAICK, 2015, p. 365)

Faz comentários superficiais sobre a resistência africana no processo de descolonização, afirmando que teve luta, mas não se aprofundando o assunto. Aborda que o Congresso Pan-Africano, ocorrido em 1919, foi um grande marco para a história da resistência africana, mas não aprofunda a discussão sobre o porquê foi um marco. “Qualquer estudo sobre a África, portanto, deve partir do reconhecimento da complexidade do continente, que envolve, entre outros fatores: a variedade das sociedades existentes no período pré-colonial, os interesses relacionados à colonização dos séculos XIX e XX; os itinerários do processo de descolonização.” (BRAICK, 2015, p. 366) Aborda a importância de trabalhar com o tema da consciência negra. Traz discussões de como movimentos como Pan-africanismo foram criados por uma elite africana que estudava nos Estados Unidos, mais uma vez, colocando como importante a relação com países ocidentais para a consolidação da emancipação africana. Separa um parágrafo para falar sobre o *apartheid* limitando a discussão, e sugerindo que façam um seminário sobre o assunto.

### 3.2 Onde está História da África na coleção

Agora partiremos para a análise dos volumes do livro do estudante. Neste momento será feita uma análise quantitativa de como História da África aparece nesta coleção, qual é o

espaço destinado ao tema na coleção, quantos capítulos são dedicados inteiramente ao assunto e quantos são dedicados parcialmente integrada a outros conteúdos.

Previamente, iremos desenhar um quadro de como esta coleção é organizada. O volume do 6º ano, conta com 328 páginas, dentre elas, 120 páginas são destinadas ao Suplemento de Apoio ao Professor. Contém 12 capítulos, dentre eles, apenas um é destinado inteiramente a História da África, Capítulo 7 - “Egito e Núbia”, que está localizado entre as páginas 96 a 112, ou seja, 16 páginas dedicadas inteiramente a História da África. Contendo subtítulos como: “O Egito Antigo”, “A sociedade egípcia”, “As escritas no Egito antigo”, “Aspectos da vida cotidiana”, “A religião egípcia”, “Núbia: terra do ouro”, “Kerma: a primeira capital cuxita”, “O ‘renascimento’ cuxita” e “O declínio de um grande reino”. O Capítulos 3 – “O ser humano em busca de suas origens” e Capítulo 4 – “Da aldeia à cidade” aborda o tema integrado com outros conteúdos, pois trabalha sobre a pré-história humana e situa o continente africano como o continente de origem da espécie humana.

O volume do 7º ano abrange 368 páginas, dentre elas, 128 páginas dedicadas ao Suplemento de Apoio ao Professor. Contém 12 capítulos, dentre eles, um dedicado inteiramente a História da África, Capítulo 3 – “A África antes dos Europeus”, parte importante para a realização deste trabalho, está localizado entre as páginas 46 a 62, 16 páginas dedicadas inteiramente a História da África. Alguns subtítulos do capítulo são: “O preconceito e a ignorância sobre a África”, “As fontes para o estudo da África”, “África: território e demografia”, “O islã chega à África”, “Os grandes reinos do Sahel”, “A religiosidade dos árabes e dos africanos” e “Povos da África no Brasil”. O capítulo 8 – “O império Português na África e na Ásia” aborda o tema integrado com outros conteúdos, está situado entre as páginas 148 a 163, são 15 páginas dedicadas ao tema. Dentre estas 15 páginas, 5 subcapítulos são destinados a história africana e afro-brasileira, são eles: “O comércio Marítimo”, “África: comércio e exploração”, “O tráfico negreiro” e “A expansão do cristianismo na África e na Ásia”. O capítulo 11 – “O Nordeste açucareiro” também aborda o tema integrado com outros conteúdos, traz subtítulos como: “O lucrativo comércio de escravos” e “A resistência escrava”.

O volume do 8º ano não traz nenhum capítulo exclusivo sobre História da África. Conta com 376 páginas, dentre elas, 128 dedicadas ao Suplemento de Apoio ao Professor. Contém 12 capítulos, dentre eles, dois citam a escravidão no Brasil. O capítulo 2 – “A mineração no Brasil”, conta com o subtítulo: “Os escravos e a resistência”. O capítulo 11 – “O segundo reinado”, traz subtítulos como: “O fim do tráfico negreiro”, “A abolição da escravidão” e “O trabalho livre no Brasil”.

O volume do 9º ano abrange 424 páginas, dentre elas 144 reservadas ao Suplemento de Apoio ao Professor. Contém 14 capítulos, dentre eles, dois reservados a História da África integrados com outros conteúdos. O capítulo 1 – “O imperialismo na Ásia e na África” está localizado entre as páginas 10 a 28, então são 18 páginas destinadas ao conteúdo. Alguns subtítulos do capítulo são: “Explorando o interior da África”, “A conferência de Berlim”, “A dominação britânica na África” e “África: movimentos de resistência”. O capítulo 9 – “As independências na África e na Índia”, localizado entre as páginas 164 e 178, conta com 12 páginas reservadas para abordar o conteúdo. Alguns subtítulos do capítulo são: “A África na Primeira Guerra Mundial”, “Movimentos de identidade africana”, “A crise do colonialismo – 1960: o ano da África” e “O regime de *apartheid* da África do Sul”.

Desta maneira, analisaremos quais capítulos se dedicam ao tema de História da África e Cultura Afro-brasileira na coleção *Estudar História – Das Origens do Homem à era digital* e nos orientar pelo quadro a seguir:

Tabela 1:

Volume	Capítulos	Capítulos referentes ao tema	Subtítulos referentes ao tema
6º ano	12	1	13
7º ano	12	2	14
8º ano	12	0	6
9º ano	14	2	9

Como a História da África e dos Afro-brasileiros aparece na coleção *Estudar História – Das Origens do Homem à era digital* da Editora Moderna.

Tabela 2:

Volumes	Capítulos	Capítulos Referentes a História Europeia
6º ano	12	5
7º ano	12	6
8º ano	12	4
9º ano	14	7

Onde está história europeia na coleção *Estudar História – Das Origens do Homem à era digital* da Editora Moderna.

Comparando as tabelas acima, podemos perceber que a coleção dá um destaque maior a história europeia do que a história da África, confirmando o maior comprometimento da coleção com o Ensino de História eurocêntrica. Podemos perceber que dos 50 capítulos,

apenas 5 são destinados inteiramente a história africana, enquanto 22 são inteiramente reservados a história europeia.

Observamos que existe uma preocupação da coleção em trabalhar com o conteúdo de História da África e cultura Afro-brasileira ao longo da coleção, propositalmente buscando atender as exigências da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais (2004). Entretanto, há um número reduzido de capítulos que são dedicados inteiramente ao tema (2), são eles: “Egito e Núbia” (6º ano) e “A África antes dos Europeus” (7º ano). Sobre os capítulos que trabalham com o conteúdo integrado com outro assunto, o número também é reduzido (3), são eles: “O império português na África e na Ásia” (7º ano), “O imperialismo na Ásia e na África” (9º ano) e “As independências na África e a da Índia” (9º ano).

Quantitativamente, o volume do 7º ano é o que mais aborda o tema: dos 12 capítulos, dois abordam o tema, sendo que um aborda com exclusividade e um aborda o conteúdo integrado com outro assunto, e conta com 14 subtítulos que abordam o tema. O volume do 8º ano é o que traz o assunto da maneira mais limitada, pois dos 12 capítulos nenhum é destinado ao conteúdo, contando com apenas seis subtítulos dedicados ao tema. O volume do 6º ano conta com um capítulo que trabalha exclusivamente o tema e com 13 subtítulos referentes ao assunto. O volume do 9º ano, conta com dois capítulos que trabalham o conteúdo de maneira integrada, e nove subtítulos abordando o tema.

### 3.3 Como a história dos povos africanos aparece na coleção

Por uma escolha metodológica do trabalho, optamos por analisar as partes do livro que falam do continente africano, especificamente História da África. Com isso, neste momento, iremos analisar qual a proposta de história desenvolvida pela coleção nos capítulos selecionados dos livros do 7º e 9º ano. Para a realização deste exercício foram escolhidos dois capítulos: “A África antes dos europeus”, capítulo 3 do volume do 7º ano, e “O imperialismo na Ásia e na África”, capítulo 1 do volume do 9º ano. O primeiro foi escolhido por chamar atenção para uma história da África que não é reduzida a história europeia, pelo menos em teoria. Por muitos anos, os livros didáticos de história não abordaram a história do continente africano separado da história do continente europeu, capítulos que se propõe a isso, são importantes para realçar a importância deste continente para a história mundial, como uma potência, não como dependente. O segundo foi escolhido por ter um material gráfico rico em gravuras, charges, imagens, estes pontos despertam o interesse da análise. Também porque o

conteúdo de imperialismo nos traz muitas discussões que ajudam a compreender como o continente africano contribuiu para a construção do sistema capitalista como temos hoje.

Segundo o historiador José Rivair Macedo (2008) existem três tendências principais de abordagem sobre história da África, a primeira “corrente da inferioridade africana” caracterizada por obras escritas na primeira metade do século XX, defende a ideia de que os povos africanos por não conhecerem a escrita não teriam história própria. A segunda tendência de abordagem, predominantes entre os anos 1960 – 1980, foi chamada de “corrente da superioridade africana” é uma oposição a corrente anterior, defende inverter a posição de subordinação localizando na África a matriz civilizacional de outros povos. A terceira tendência ganhou força durante os anos 1990 e resulta da produção de conhecimento de intelectuais formados no próprio continente africano, suas interpretações pretendem superar os problemas do “eurocentrismo” e do “afrocentrismo”.

“Nessa perspectiva de estudo, a ênfase não está mais numa suposta ‘identidade africana’, como se a África comportasse uma realidade homogênea. O que se procura é identificar as várias Áfricas, considerando a diversidade ambiental (a África mediterrânea, saariana, subsaariana, das savanas, da floresta) e a diversidade étnico-cultural (a África muçulmana do Egito e Magreb, a África muçulmana sudanesa, a África Oriental da cultura swahili, a África malgaxe de Madagascar, a África banto). Nessas operações, interessam tanto os grandes quanto os pequenos Estados, as formações sociais predominantes e as que são minoritárias e mesmo específicas de um povo.” (MACEDO, 2008, p. 19)

Segundo Macedo (2008) desde 2003, mais de 15 mil manuscritos escritos em árabe ou em dialeto fula foram catalogados e começaram a ser preservados na Biblioteca do Instituto Ahmed Baba, em Tombuctu. Entre eles, textos de homens como: Al Bakri (XII), Ibn Battuta, Al Umari, Ibn Khaldun (XIV). Estes escritos foram traduzidos, e mostram como era a organização da sociedade africana nesta época. Neste sentido, a coleção, no capítulo 3 do volume do 7º ano, dialoga com a nova historiografia, trazendo estes viajantes como fontes para o estudo da África. O relato destes viajantes é, muitas vezes, carregado de preconceitos e estereótipos, mas não é criticado pela autora no texto didático, sendo mencionados apenas como fontes importantes para o estudo da história africana.

Segundo o historiador Jorge Euzébio Assumpção (2008), por muitos anos, a falta de estudos sobre o continente africano consolidou-se pela ausência de uma literatura escrita em português. Essa ausência se dá pela falta de interesse em traduzir estes materiais. “O racismo

‘científico’ criado na Europa tornou-se uma ideologia que foi usada de maneira estratégica para a dominação do continente africano.” (ASSUMPCÃO, 2008, p. 30). Desta forma, a cor da pele passou a ser utilizada como algo determinante nas relações de dominação, no qual caberia aos brancos europeus o papel de senhores dos demais continentes. A cultura oral africana, por muitos anos, não foi reconhecida como uma fonte histórica. A coleção traz a importância da cultura oral para o continente africano, exemplificando que os griôs têm o compromisso de preservar a memória dos acontecimentos históricos do seu povo.

Sobre o Reino de Gana, a coleção traz pontos pertinentes, como ter sido o primeiro grande reino africano a cruzar o deserto para comercializar seus produtos. Coloca o ouro como sua maior fonte de riqueza, conhecido como a Terra do Ouro, apontando que este metal era trocado por sal, joias, alimentos, vindos do norte da África, da Ásia e da Europa. Cita que a prosperidade econômica do reino de Gana era também resultado da agricultura, da criação de animais e do controle do transporte pelos rios Níger, Gâmbia e Senegal. Não aponta o Reino de Gana como um Estado tributário, que cobrava tributo sobre suas mercadorias, assim como não expõe que o modo de produção utilizada por eles era o de linhagem, ou seja, organizado em torno de comunidades familiares ou aldeias. Traz um texto sobre a islamização do Reino de Gana, mas aponta o assunto de uma maneira breve, sem a devida problematização, compreendendo que Gana, segundo Assumpção (2008), sofreu uma considerável influência islâmica, principalmente por parte de seu grupo governante urbano.

A coleção aponta que o Império do Mali se desenvolveu entre os séculos XII e XVI, era habitado por vários grupos étnicos, predominando as mandingas. Referência que segundo a tradição oral o fundador do reino foi Sundjata, guerreiro que conquistou fama comandando os mandingas nas guerras contra povos de outros reinos. Não aponta que o governante dividiu em províncias seu império, nomeou governantes e submeteu a uma espécie de servidão os povos que haviam combatido. Segundo Assumpção (2008) o sucessor de Sundjata foi seu filho, Mansa Uli. Assim como seu pai, foi convertido ao islamismo, não se sabe se foi por fé ou por oportunismo, segundo o historiador, em muitos casos a conversão ao Islã parece ter sido uma estratégia política para usufruir de vantagens. Este ponto é levantado pela coleção, quando aponta a cidade de Tombuctu como um grande centro cultural da África, por suas bibliotecas, escolas e a Universidade de Sankore, mas não aponta que lá, segundo Assumpção, foi um centro de comércio internacional, onde tudo era negociado – sal, escravos, marfim, livros de história, medicina, astronomia e matemática. A coleção não faz referência a viagem de Mansa Kanku Mussa (1307 – 1332) ao Meca, uma parte importante da história do Império de Mali.

A coleção relata a história dos grandes reinos africanos de uma maneira breve, deixando de apontar questões importantes sobre a história destes povos, como foi apontado anteriormente, mas expõe uma história protagonizada pelos povos africanos, não reduzindo a história destes povos a visão dos viajantes europeus, por exemplo. Dialoga com a historiografia africana atual, valorizando a diversidade cultural africana, expondo a riqueza cultural que existia neste continente antes da chegada dos europeus, mostrando que é possível se ter organização e a formação de Estado sem influência europeia. Destaca a islamização na África como questão importante para compreender os grandes reinos, pois a partir da islamização o comércio transaariano foi consolidado, gerando riquezas. Riqueza material, com o comércio de ouro, produtos naturais, importação e exportação de produtos. E também, riquezas culturais, com a criação de centro de ensino, bibliotecas, universidades. Coloca a islamização como ponto importante para o desenvolvimento dos povos africanos da região do Sahel pela miscigenação cultural. A coleção defende que houve sincretismo entre o islamismo e as religiões tradicionais africanas, defende que houve coexistência entre as religiões africanas e o islamismo.

Sobre os povos da África no Brasil, a coleção defende que muitos estudiosos hoje reconhecem a língua falada no Brasil como luso-bundo-guarani, não como puramente portuguesa, pois muitos vocábulos da nossa fala têm origem africana. Entrando assim no conteúdo dos dois grandes grupos linguísticos africanos: iorubás e bantos. A coleção começa destacando que os iorubás tinham habilidade de produzir objetos de argila, cobre, bronze, madeira e marfim. Enfatiza que eram muito habilidosos na técnica de fundição por cera perdida, desenvolvida para fabricar peças expondo materiais a altas temperaturas. Evidencia que Oyo foi um grande centro urbano, com urbanização, arquitetura e metalurgia muito desenvolvidos. Expõe o conto de origem humanidade para o povo iorubá, destacando Ifé como a cidade religiosa mais importante para este povo.

Sobre os povos bantos, a coleção destaca, que o Reino do Congo era o mais conhecido, foi fundado no século XIV, e ocupava o sudeste da África central. Afirma que produziam tecidos de ráfia, fabricavam objetos em marfim e cobre e coletavam zimbos, uma concha utilizada como moeda de troca, evidenciando a existência de Estado. Relata que os camponeses cultivavam cereais e usavam instrumentos de ferro para trabalhar, como enxadas e machados, dialogando com a historiografia atual africana. A coleção afirma que estes povos exportavam ferro, sal, objetos de marfim, cerâmica, tecidos e joias de cobre. No final do texto expõe que, no final do século XV, os portugueses estabeleceram relações diplomáticas com o Reino do Congo, e que em 1489, o rei do Congo converteu-se ao cristianismo.

A proposta historiográfica defendida pela coleção neste capítulo dialoga com a historiografia africana atual. Em muitos momentos a autora deixa de expor pontos importantes para a história africana, mas também expõe o assunto de uma maneira que o protagonismo africano é evidenciado. Acredito que a coleção reforça o estereótipo de que a islamização é um ponto importante para o desenvolvimento dos reinos africanos. Mas a abordagem privilegia uma história cultural africana, que mostra África rica em aspectos culturais, recursos naturais, habilidade de trabalhar com a agricultura, habilidades metalúrgicas, organização enquanto Estado. Portanto, acredito que a autora aborda o conteúdo de uma maneira crítica, mostrando aos estudantes que a história do continente africano não está reduzida a história dos europeus em África.

O segundo capítulo escolhido para análise da proposta historiográfica da coleção foi o capítulo 1 do volume do 9º ano “O imperialismo na Ásia e na África”. A escolha veio por ser um material rico em caricaturas críticas e por compreender a importância do tema imperialismo quando se trata de história da África. O imperialismo marcou uma parte significativa da história deste continente. Assim, compreender se este conteúdo está sendo trabalhado de uma maneira crítica é importante.

A coleção inicia o capítulo explicando sobre a Segunda Revolução Industrial e os grandes inventos desta época, citando invenções como o motor de combustão interna, o dínamo, o telégrafo, o fonógrafo, o gramofone, entre outros. Essas invenções, segundo a autora, facilitaram a vida das pessoas desta época. Evidencia que a maior parte das pessoas não tiveram acesso a esses inventos, deixando claro que foram desfrutados somente pelas classes abastadas da época. Traz o tema do imperialismo como “movimento de expansão do capital financeiro para diferentes áreas do planeta.” (BRAICK, 2015, p. 16) No texto de apresentação, a coleção explica sobre a expansão imperialista, evidenciando que os continentes afetados foram a Ásia e a África, mas não problematiza o suficiente o teor exploratório desta expansão. Deixa entender que a expansão imperialista foi necessária para minimizar as tensões sociais na Europa causadas pela crise econômica de 1873. “Nestes locais [Ásia e África], grandes grupos econômicos europeus financiaram a construção de ferrovias, fundaram empresas de energia e navegação, exploraram minérios, entre outras atividades.” (BRAICK, 2015, p. 16)

A coleção reflete sobre o pensamento europeu da época de que carregavam a “missão” de “civilizar” continentes “atrasados”. Em certas partes do texto deixa entender que eles pensavam assim simplesmente por terem mais avanços tecnológicos que outros continentes, não problematizando o fato de que estes avanços se deram a partir da exploração de recursos

naturais nos continentes explorados nos séculos anteriores. Traz o poema “Fardo do homem branco” do poeta britânico Rudyard Kipling, com a intenção de explicar que nesta época os europeus acreditavam que eles tinham a missão de “civilizar” os continentes subdesenvolvidos, mesmo que para que isso acontecesse fosse necessário usar de métodos violentos. É interessante usar esta fonte histórica, que pode ser explorada de diversas maneiras. Propõe uma atividade com três questões pra problematizar o poema, todas as questões se referem somente aos “homens civilizados”.

Sobre a Conferencia de Berlim, marco histórico do imperialismo contemporâneo, a coleção incita que para “evitar um conflito de grandes proporções” (BRAICK, 2015, p. 18) potências europeias se organizaram para definir regras de ocupação territorial no continente africano. Deixa entender que a ocupação do território foi necessária para os países europeus da época, não problematizando o fato de que a Conferencia mudou os rumos da história do continente africano. Defende uma história econômica eurocêntrica, mais uma vez. Este documento, criado para justificar burocraticamente as ocupações no continente africano, contava com uma fachada humanitária. Segundo a historiadora Tania Maria Chagastelles (2008) o documento que resultou da Conferencia pouco cuidou dos objetivos humanitários iniciais, mas estabeleceu “regras” a serem observadas pelas potências signatárias para apropriação “legal” dos territórios africanos. As companhias criadas pelos países europeus para executar a dominação sobre os países africanos não é abordado o suficiente, deixando lacunas sobre o assunto.

A Associação Internacional do Congo, criada em 1876 pelo Rei Leopoldo II, foi uma das empresas mais violentas do neocolonialismo europeu. Conhecida por ter uma fachada humanitária, a associação foi responsável por recrutar sua mão de obra à custo de terror e mutilação física, tornando a colonização do Congo uma das mais violentas da história. A coleção deixa claro que esta empresa tinha somente interesses econômicos e que todo o processo de colonização desta região foi com extrema violência, dialogando com a historiografia atual africana.

Sobre a Guerra dos Boêres a autora da coleção de livros didáticos aponta que foi um conflito na região da África do Sul no ano de 1899. Não evidencia que foi um dos únicos conflitos em que brancos guerrearam em si. Evidencia que a conquista, inicialmente, se deu pelos bôeres (holandeses), mas devido à grande riqueza de ouro e diamantes na região, os britânicos, que nesta época dominavam a maior parte do sul do continente africano, decidiram ocupar também esta região. Deixa claro que para vencer esta guerra houve muito esforço por parte dos britânicos, que no final, conseguiram a vitória. Segundo Chagastelles (2008), a

Guerra dos Bôeres resultou em perda momentânea para os bôeres, o que não é evidenciado pela coleção, mas, em 1909, foi criada a União Sul-Africana, que irá reconhecer duas línguas oficiais: a inglesa e a africânder (bôeres). A preponderância política dos bôeres se firmou no período entre guerras, moldando uma sociedade que terá como característica a extrema segregação dos grupos nativos no *Apartheid*.

O império britânico constituía um conjunto de territórios subordinados à coroa britânica que podiam ter a condição de domínios, colônias ou protetorados. Sobre o imperialismo britânico a coleção expõe que, protetorado é um Estado subordinado a uma potência, o qual pode manter algumas instituições e a nacionalidade de seus habitantes. A potência dominadora assume a gestão de diplomacia, do comércio exterior e do exército. Domínio se refere a um território que mantém relativa autonomia política, mas que responde ao centro do império em questões de política externa e comércio internacional. Colônia é um território administrado por um Estado que se localiza em uma região distante geograficamente, mas mantém um domínio estável sobre esse território no aspecto econômico, político e cultural.

Quando trabalhamos com imperialismo e dominação no continente africano, é importante deixar evidente que a conquista teve caráter violento e militarizado, isso para que destaque a resistência dos povos africanos ao perder sua soberania. É importante que a coleção traga este viés ao longo do desenvolvimento do assunto. Segundo Chagastelles (2008), um grande desenvolvimento da indústria de armamentos resultou em incompatível superioridade militar aos europeus. Isso ocorreu no exato momento em que o imperialismo ganhava força. As metralhadoras – a Maxim e a Gatling – foram decisivas para a conquista militar europeia. Mas a resistência dos povos africanos, deu lugar a lutas anticoloniais célebres, como a Bilundu, em Angola, a Maji-Maji, na África Oriental Alemã, e a Hut Tax War, na Serra Leoa.

Sobre os movimentos de resistência na África Imperialista, a autora afirma que, entre 1880 e 1914, diversos movimentos de contestação à dominação colonial europeia eclodiram na África. A coleção traz exemplo de duas revoltas que marcaram a história africana, são elas: a Rebelião Ashanti (1890 – 1900) e Revolta Maji-Maji (1905 – 1907). Sobre a primeira, a coleção evidencia que aconteceu na Costa do Ouro (atual Gana) onde os colonizadores britânicos enfrentaram forte resistência do povo ashanti. Tudo começou quando os britânicos depuseram os chefes tradicionais ashantis e designaram outros, evidentemente não reconhecidos pelos nativos. Revela que estes novos líderes provocaram a indignação dos ashantis ao se sentarem em seu símbolo sagrado, o “tamborete de ouro”. Afirma que homens e

mulheres ashantis enfrentaram os colonizadores em violentas batalhas para defender sua liberdade, soberania e cultura. Este povo era conhecido por sua tradição guerreira e disciplinada. Esclarece que a rebelião chegará ao fim após a violenta repressão britânica e a prisão, em 1990, de Nana Yaa Asantewaa, rainha de Edweso, líder do movimento. Por fim, afirma que, a reação britânica às rebeliões ashantis se tornou um símbolo do que os colonizadores eram capazes de praticar para garantir a exploração das riquezas africanas.

Sobre a Revolta Maji-Maji, que ocorreu entre 1905 a 1907, a coleção enfatiza que, foi o maior desafio ao colonialismo europeu na África oriental. Explica que o povo maji-maji organizou um movimento que uniu vinte diferentes grupos étnicos contra a exploração colonial alemã. Os motivos da revolta, segundo a autora, foram, o trabalho forçado na cultura do algodão, a expulsão de suas terras e lares, a cobrança de altos impostos e os maus-tratos que os povos sofreram. Conta que uma das primeiras vítimas foi o líder do movimento, Kinjikitile Ngwale, que foi enforcado. O movimento foi vencido, mas o regime alemão foi obrigado a abandonar a cultura algodoeira e promover reformas na estrutura colonial. Segundo o material História Geral da África: África sob dominação colonial, 1880 – 1935 (2011), da UNESCO<sup>20</sup>, o povo Maji-Maji não se revoltou contra a cultura do algodão em si, pois eles já praticavam com vistas à exportação, mas com o tipo de cultura a eles imposto, que não só explorava seu trabalho mas constituía uma ameaça a economia africana, pois eram forçados a deixar suas próprias fazendas para trabalhar nas empresas agrícolas públicas.

### 3.4 Como a coleção desenha o continente africano em imagens

A ideia de analisar uma proposta pedagógica da coleção vem por identificar a necessidade de compreender como África está sendo representada nas imagens, nas atividades e nas propostas de didatização do conhecimento nesta coleção. A coleção provoca os alunos a pensar em África a partir de qual viés? Estimulam o pensamento crítico? Há reflexões? Instiga a pesquisa, à desconstrução de preconceitos e estereótipos? Contribuem para uma visão ampla sobre a África? Reconhece suas lutas, compromissos, agências políticas e diversidades religiosas? Para realização deste exercício, iremos analisar a proposta pedagógica de dois capítulos da coleção, são eles: Capítulo 3 do volume do 7º ano “A África antes dos europeus” e Capítulo 1 do volume do 9º ano “O imperialismo na Ásia e na África”.

Logo no início do capítulo 3 a coleção traz 7 imagens de pessoas africanas, sua grande maioria mulheres. Essas mulheres indicam uma África com diversidade cultural, com acesso à

---

<sup>20</sup> Texto “O papel das ideias religiosas” p. 59.

escola, com acesso à tecnologia, uma África alegre. Por muito tempo os livros didáticos não buscavam representar o continente africano desta maneira, o representando com imagens de fome e pobreza, que realçavam uma imagem negativa de África. Ver este outro lado do continente sendo representado através de imagens nas coleções de livros didáticos é um avanço muito importante e significativo.

Figura 1 - Representação de África na coleção de Livros Didáticos "Estudar História - Das Origens do Homem à era digital"



Fonte: Estudar História – Das Origens do Homem à era digital. Volume 7º ano, p. 47.

Como podemos ver na Figura 1, a coleção traz uma colagem onde são ilustradas imagens de uma África rica em diversidade cultural. Na imagem que carrega o numeral 5, são as jovens de Soweto, área urbana da cidade de Johannesburgo, provavelmente indo à escola. Na imagem que carrega o numeral 6, são muçulmanas na cidade de Ghardaia, na Argélia, no ano de 2009, representando a diversidade religiosa do continente. E na imagem que carrega o numeral 7, são crianças utilizando celulares em Soweto, na África do Sul, no ano de 2013, mostrando que crianças africanas também desfrutam de meios tecnológicos. Destaco a escolha da coleção em representar o continente de uma maneira positiva, quebrando com o estereótipo de África baseado em fome e pobreza.

Como já foi apontado ao longo do trabalho, durante muitos anos a representação sobre o continente africano nos manuais didáticos de história, foram negativas. Baseadas no Ensino de História eurocêntrico, representando o continente através do viés da fome, pobreza e

doenças. Muitos livros didáticos de História, no passando, fixavam no imaginário dos estudantes este estereótipo preconceituoso. Segundo o historiador Anderson Oliva (2009) silêncio, desconhecimento e representações eurocêntricas definiram o entendimento e a utilização da História da África nas coleções didáticas de História no Brasil por muitos anos. Com a criação da Lei 10.639/2003 algumas coisas foram mudando, e felizmente, melhorando. A maneira como o continente africano tem sido representado nos manuais didáticos tem sido cada vez mais coerente e crítica. Mas não podemos negar que ainda reproduzem padrões eurocêntricos de análise e ensino.

No subtítulo “O preconceito e a ignorância sobre África” a coleção traz a discussão sobre a origem do preconceito sobre os povos africanos, justifica que os primeiros viajantes europeus relatavam os povos africanos, como: “inferiores, bárbaros e sem civilização” e que o historiador Heródoto de Halicarnasso (século V a.C) afirmava que “os homens daquela região eram negros por causa do calor”. Neste sentido, a coleção traz a imagem do quadro “O juízo final” de Michelangelo Buonarroti (1475 – 1564) que representa seres diabólicos com a pele negra, para explicar como esse pensamento foi enraizado em toda cultura oriental por muitos anos.

Figura 2 - "O júízo final" de Michelangelo Buonarroti



Fonte: Estudar História – Da origem do homem à era digital. Volume 7º ano, p. 48.

Logo depois, a coleção inicia a discussão sobre as fontes escritas para o estudo de história da África, conectando o conteúdo com os relatos dos viajantes europeus que descreveram a vida cotidiana da África entre os séculos VII e XV. Estes relatos são reconhecidos pela historiografia atual como fontes históricas para estudar a história africana. Outra fonte histórica reconhecida pela historiografia atual e, principalmente, pelos africanos, são as fontes orais. As fontes orais são valiosas para conhecer costumes, formas de governo, crenças e outras características da sociedade africana. Neste sentido, a coleção defende que, a principal fonte oral para o estudo dos povos da África são as narrativas dos griôs. Reconhece a importância dos contadores de histórias para a cultura africana, afirma que eles têm o compromisso de preservar a memória dos acontecimentos históricos de seus povos. Traz exemplos de que, no passado, eles foram conselheiros de nobres e reis, que devido a sua

grande importância social eram poupados até pelos inimigos nas guerras, reconhecendo que guardavam grandes conhecimentos.

Figura 3 - Apresentação de griôs durante cerimônia de casamento na Mauritânia, 2012.



Fonte: Estudar História – Da origem do homem à era digital. Volume 7º ano, p. 49.

Como podemos ver, a coleção traz representações de África destacando suas culturas e fontes históricas. É importante ver essa representatividade, pois dialoga com a historiografia africana atual, que busca retratá-los a partir de sua diversidade e singularidade, destacando as culturas distintas que formam o continente.

Sobre a representação das diversidades religiosas, a coleção traz a islamização de África como ponto importante, dialogando com a historiografia atual. Neste sentido, apresenta o subtítulo “O islã chega à África”, onde contextualiza como se iniciou a islamização no continente. Traz a imagem de mulheres muçulmanas nas ruínas da antiga cidade de Dongola, em 2013, para mostrar que até hoje a religião islâmica tem forte presença no continente. As mulheres representadas na imagem estão sorrindo, vestindo burcas, vestuário típico muçulmano.

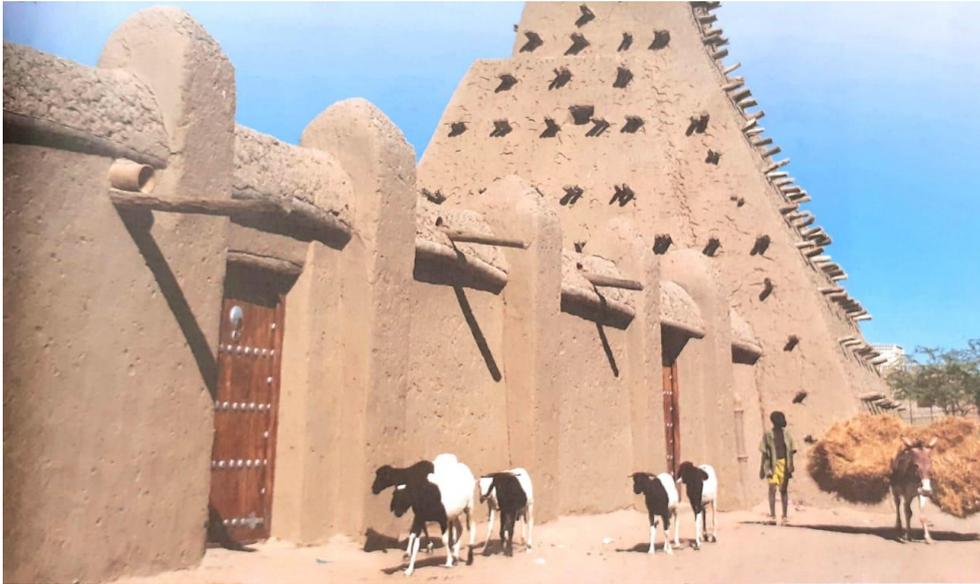
Figura 4 - Mulheres muçulmanas nas ruínas da antiga cidade de Dangola, em 2013.



Fonte: Estudar História – Da origem do homem à era digital. Volume 7º ano, p. 52.

Sobre a cultura islâmica na África, a coleção destaca que os muçulmanos que estavam no continente no início do século XV, investiram parte dos lucros do comércio na criação de bibliotecas, escolas e universidades. Afirma que na cidade de Timbuctu, pertencente do Império Songhai, havia cerca de 120 escolas islâmicas, frequentadas por milhares de alunos. Na Universidade de Sankore aprendia-se árabe, direito, gramática, retórica, lógica, matemática, história e geografia. Na figura 5, encontramos a imagem da Mesquita de Sankore, foi construída por volta do século XV, fazia parte da Universidade de Sankore. Ao lado da imagem, a coleção traz uma nota, visível somente para os professores, argumentando que este tipo de arquitetura islâmica se adaptou às condições geográficas do território e a cultura local. Chama atenção para o fato de o estilo arquitetônico desta mesquita ser diferente das do Oriente Médio, evidenciando que há uma adaptação do edifício as tradições arquitetônicas locais. Vemos que a coleção se preocupa em evidenciar que existe a miscigenação cultural e religiosa islâmica, mas que é adaptada pelos africanos de acordo com seus valores e costumes.

Figura 5 - Mesquita de Sankore, em Timbuctu, no Mali, 2012.



Fonte: Estudar História – Da origem do homem à era digital. Volume 7º ano, p. 57.

Sobre as crenças das sociedades tradicionais africanas, a coleção explica que, baseavam-se no culto aos ancestrais e aos elementos da natureza, como as árvores, os rios e os minerais. Indica que essas sociedades viam o mundo natural como um poder supremo, que devia ser venerado e respeitado. Na figura 6, vemos pessoas do povo dogon participando do culto das máscaras, no Mali. A imagem mostra a diversidade religiosa que existe no continente africano, e explica que por meio do culto as máscaras os dogon buscam estabelecer relações com seus ancestrais.

Figura 6 - Pessoas do povo dogon participando do culto das máscaras no Mali, 2013.



Fonte: Estudar História – Da origem do homem à era digital. Volume 7º ano, p. 58.

Sobre os povos africanos no Brasil, a coleção explica que muitos costumes, tradições e conhecimentos das sociedades africanas encontra-se incorporados na cultura brasileira. Na figura 7 vemos a imagem do bloco afro-brasileiro Ilú Oba De Min homenageando no carnaval de 2015 o centenário da escritora Carolina Maria de Jesus. Explica que o bloco do carnaval paulista Ilú Oba De Min é um coletivo afro-brasileiro composto exclusivamente por mulheres, e inspira-se nos cantos e nas danças afro-brasileiras para preparar suas apresentações.

Figura 7 - Bloco afro-brasileiro Ilú Oba De Min homenageia no carnaval de 2015 o centenário da escritora Maria Carolina de Jesus



Fonte: Estudar História – Da origem do homem à era digital. Volume 7º ano, p. 59.

Como podemos ver, a coleção estabelece relações entre a cultura africana e a brasileira. Aponta que, mesmo o carnaval tendo suas origens na Europa, foi no Brasil que ele incorporou o samba, os tambores e as danças da cultura afro-brasileira. Percebemos que traz imagens que relatam o continente africano partindo de um viés que valoriza a sua diversidade cultural. A África representada por estas imagens dialoga com a historiografia africana atual, que busca mostrar o continente a partir de sua diversidade cultural, religiosa, política e econômica. Quebra com o modelo eurocêntrico de representa-lo através de imagens que mostram apenas aspectos de fome e pobreza.

Na análise das atividades iremos selecionar alguns exercícios, com isso identificar como esses exercícios são trabalhados, se são abordados de uma maneira crítica, se despertam

o olhar dos estudantes para reconhecer as diversidades africanas, ou se ajudam a fixar um padrão eurocêntrico de Ensino.

Na página 62, do volume do 7º ano, a “questão 3” traz a seguinte questão: “qual a importância dos griôs para o estudo das sociedades africanas tradicionais?” (BRAICK, 2015, p. 62) Percebemos aqui que a coleção está estimulando os estudantes a compreender a importância dos contadores de história para a cultura e história africana. A “questão 5” aborda o seguinte: “copie no caderno as frases a seguir, classifique cada uma delas como falsa ou verdadeira e explique suas escolhas. a) os africanos não criaram nenhuma civilização antes da chegada dos europeus. b) com uma extensão quase tão grande quanto a do território brasileiro, o Deserto do Saara impediu o comércio entre o norte da África e a região do Sahel. c) a penetração muçulmana na África começou com conquistas militares no norte do continente. Em seguida, os muçulmanos estenderam sua influência para a região do Sahel por meio do comércio e da doutrinação. d) os africanos contribuíram para a formação cultura brasileira.” (IDEM) Nessa questão podemos perceber que a coleção traz questões importantes como a formação da cultura brasileira e a importância do Deserto do Saara para o crescimento do comércio transaariano. No entanto, não aprofunda essas questões, principalmente o sobre a importância africana para a formação da cultura brasileira, não estimulando o pensamento crítico sobre esse assunto que é tão importante para nossa história.

Na página 63, a “questão 7” aborda o racismo no Brasil. A questão traz: “o Brasil foi considerado por muito tempo uma ‘democracia racial’, na qual não haveria preconceitos ou discriminação contra os afrodescendentes. Porém, há algumas décadas, esse mito vem sendo desconstruído. Cada vez mais, estudos têm revelado que o racismo está muito presente na nossa sociedade, embora muitas vezes apareça de forma velada. Segundo uma pesquisa realizada em 2003, 87% dos brasileiros acreditavam na existência do racismo no Brasil, no entanto, apenas 4% admitiam ser racistas. O que vocês pensam sobre isso? a) formem grupos com os colegas para debater a existência do racismo em nosso país. b) reflitam sobre atitudes do cotidiano que expressam o preconceito contra a população afrodescendente e procurem sugerir medidas para combatê-las.” (BRAICK, 2015, p. 63) Nessa questão percebemos que a coleção reflete sobre a desconstrução do preconceito racial, criando um cenário em que os estudantes irão se questionar sobre o racismo, suas estruturas e o ideologias. O mito da democracia racial, infelizmente, foi enraizado na cultura brasileira ao longo de anos, hoje em dia essa ideia é problematizada, mas anteriormente era facilmente aceita e reproduzida. Acredito que a coleção trazendo essa questão ajuda na reflexão dos estudantes sobre o que é o racismo, como é estrutural e como foi se estruturando ao longo dos anos. Estimula o

pensamento crítico sobre o assunto, gerando debates necessários para compreender a problemática do racismo.

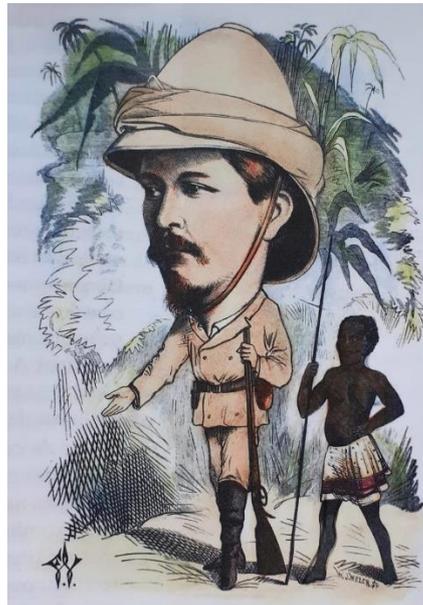
No capítulo 1 do volume do 9º ano, “O imperialismo na Ásia e na África” a coleção inicia o assunto contextualizando o que são e quais características encontramos nas caricaturas. A Figura 8 nos mostra a caricatura de F. Victor Gillam, *O fardo do homem branco*, publicada na revista norte-americana *Judge*, em 1º de abril de 1899.

Figura 8 - "O fardo do homem branco", caricatura de F. Victor Gillam publicada na revista norte-americana *Judge*, em 1899.



Fonte: Estudar História – Das origens do homem à era digital. Volume 9º ano, p. 10.

Figura 9 - "Sir Henry Morton Stanley, jornalista e explorador britânico" em caricatura de Frederick Waddy, de 1872.



Fonte: Estudar História – Das origens do homem à era digital. Volume 9º ano, p. 11.

A coleção afirma que estas imagens, representadas nas figuras 8 e 9, circularam amplamente pelas maiores cidades europeias e norte americanas. Foram estampadas em revistas de circulação ampla e continham mensagens precisas. Propõe uma atividade que consiste em que os alunos realizem a análise destas caricaturas, identificando qual o objeto destas imagens, quais elementos relacionados a esse tema é identificado nas imagens, qual seria o “estado de ânimo” na Europa no final do século XIX quando estas imagens foram produzidas, que tipos de pessoas teriam sido capazes de rir dessas caricaturas, que tipos de pessoas devem tê-las achado “sem graça”, se os alunos consideram essas caricaturas eficazes, se elas conseguem comunicar a mensagem de uma maneira satírica ou humorada. É importante trazer caricaturas e imagens quando o assunto é imperialismo, pois estas imagens nos mostram, de uma maneira muito eficaz, qual o teor das mensagens que os europeus e norte-americanos estavam dispostos a passar na época.

Figura 10 - Charge "A história se repete: os barões ladrões de hoje", charge norte-americana de 1889.



Fonte: Estudar História – Das origens do homem à era digital. Volume 9º ano, p. 15.

Sobre a charge exposta na figura 10, a coleção aponta que, a imagem leva, para o século XIX, a mesma realidade de exploração do trabalho durante a idade média: no lugar dos castelos, as fábricas; no lugar dos senhores feudais, os capitalistas donos das fábricas; e no lugar dos camponeses, os trabalhadores. Tanto no quadro maior quanto no menor, os trabalhadores são retratados na mesma posição de submissão, sendo obrigados a pagar taxas e tributos aos seus “senhores”. Ao dar à charge o título *A história se repete*, o autor mostra que, seja pela posse da terra, seja pelo capital financeiro, as classes superiores continuam a explorar a classe trabalhadora.

Neste sentido de dominação, a Figura 11 representa o trabalho missionários da igreja católica sobre os povos africanos durante o período neocolonial, sobre este tema a coleção traz a caricatura *Submissão não é nada... espere até ver a missão* publicada na revista francesa *Monde*, em 1933, esta imagem satiriza a aliança entre o imperialismo francês no Marrocos e o trabalho missionário da Igreja para oprimir os povos nativos.

Figura 11 - Charge "Submissão não é nada... espere até ver a missão...", publicada na revista Monde, em 1933.



Fonte: Estudar História – Das origens do homem à era digital. Volume 9º ano, p. 17.

Sobre a dominação europeia no continente africano traz discussões precisas. Prioriza alguns acontecimentos mais marcantes, como: o Congo Belga, uma das dominações mais violentas do continente africano; a rebelião Ashanti, povo conhecido por sua tradição guerreira e disciplinada; e a revolta Maji-Maji, marcada por ser um movimento que uniu vinte diferentes grupos étnicos contra a exploração colonial alemã.

A figura 12 traz a imagem dos catadores de borracha no Congo, que tiveram suas mãos cortadas por não cumprirem as cotas exigidas pelos colonizadores. A imagem representa a violência extrema que a população do Congo sofreu sob a colonização da empresa Associação Internacional do Congo, fundada pelo rei da Bélgica, Leopoldo II. Esta imagem é muito forte e representa um aspecto muito pesado e negativo da história africana. Imagens tão fortes como essa sendo exibidas a alunos do ensino básico é problemático, pois representa a violência que esse povo sofreu. Mostrar o caráter violento da dominação europeia também é importante, mas por ser um assunto delicado, precisa ser trabalhado com cuidado. Imagens como essa não aparecem ao longo dos capítulos.

Figura 12 - Coletores de borracha do Congo, em foto de 1907.



Fonte: Estudar História – Das origens do homem à era digital. Volume 9º ano, p. 18.

Sobre a Rebelião Ashanti, ocorrida entre os anos de 1890 a 1900, relata que houve forte resistência contra os colonizadores britânicos. Deixa evidente que, esse povo era conhecido por sua tradição guerreira e disciplinada. Na figura 13, podemos observar Boassine, rei nativo ashanti, sentado entre seu povo. Essa imagem mostra a devoção deste povo ao seu rei, mostra o quanto foram fiéis ao seu líder e aos seus ideais. A coleção representa a imagem de um povo que enfrentou os colonizadores em violentas batalhas para defender sua liberdade, soberania e cultura.

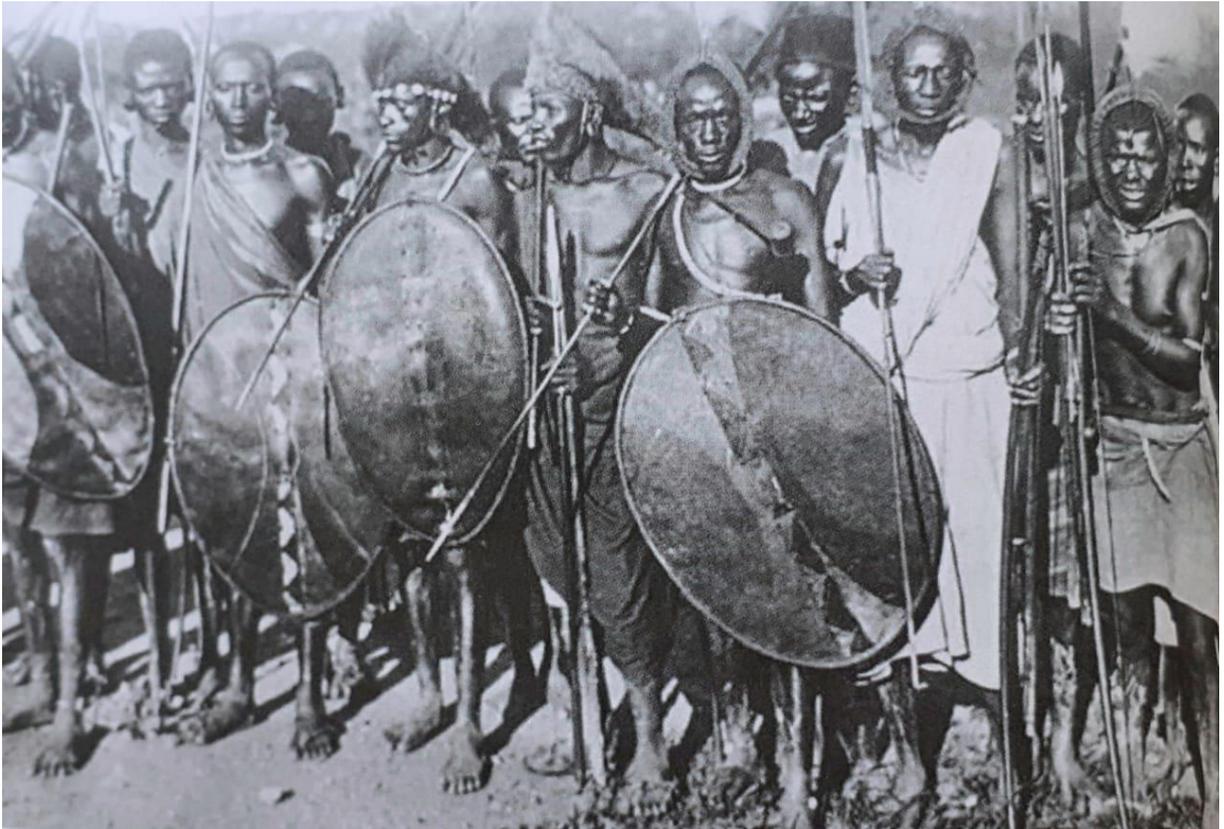
Figura 13 - Boassine, rei nativo ashanti, sentado entre seu povo, em foto de 1909.



Fonte: Estudar História – Das origens do homem à era digital. Volume 9º ano, p. 21.

A revolta Maji-Maji, que aconteceu na região da Tanganica, entre os anos de 1905 a 1907, é representada através de uma imagem que representa soldados maji-majis armados, preparados para defender seu território de invasores europeus. Outra vez, a coleção relata os povos realçando o caráter de resistência e de protagonistas da sua própria história. Desmistificando a imagem de um povo africano vitimizado e submisso. A figura 14 reforça a imagem de que estes povos lutaram pela sua soberania e não se calam diante a dominação europeia.

Figura 14 - Soldados Maji-Majis preparados para defender seu território de invasores estrangeiros, foto de 1915.



Nas atividades do capítulo 1 no volume do 9º, na página 28, a “questão 3” traz o seguinte problema: “sobre o imperialismo na Ásia e na África, responda às questões a seguir. a) que relação pode ser estabelecida entre a Segunda Revolução Industrial e o início da expansão imperialista na Ásia e na África? b) qual era o objetivo da Conferência de Berlim realizada em 1884/1885?” (BRAICK, 2015, p. 28) A conferência de Berlim foi um marco para a história da dominação imperialista, pois foi a partir dela que a exploração sobre os povos e territórios africanos foi “legalizada”. Este documento, essencialmente problemático, legitimou a dominação europeia. Trazer esta questão instiga os alunos a compreender os grandes problemas que estavam por traz da dominação, ajuda a compreender que muitas vezes questões que são “legais” burocraticamente, estão erradas e são totalmente sentenciáveis. A “questão 6” traz a seguinte discussão: “atividade em dupla. Leiam o texto abaixo com atenção, analisem-no e, em seguida, respondam às questões. ‘Os dirigentes africanos não sabiam que as espingardas que eles usavam e armazenavam até então, de carregar pela boca [...], estavam inteiramente fora de moda, não podendo ser comparadas aos novos fuzis dos europeus, de carregar pela culatra, com cadência de tiro quase dez vezes

superior e carga seis vezes mais forte, nem às novas metralhadoras Maxim, ultrarrápidas. O poeta inglês Hilaire Belloc resume bem a situação: ‘Aconteça o que acontecer, nós temos a metralhadora, eles não’.<sup>21</sup> a) sintetize a comparação feita nesse texto. b) explique o papel que teve a tecnologia bélica dos europeus na conquista da África. c) você se lembra de algum conflito em que a superioridade militar de um dos lados foi decisiva para a derrota do inimigo? Se lembra, qual?” (IDEM) Esse texto não constrói para compreender a luta dos africanos sob a dominação imperialista. Que a tecnologia dos europeus quando se trata de armamentos é muito superior à dos africanos, está claro. Acredito que este texto limita a interpretação dos alunos sobre como os povos africanos lutaram com unhas e dentes para defender sua soberania, não reconhecendo a luta desses povos. Poderia ter trazido um texto que fale sobre a resistência desses povos, sobre a organização, sobre a luta contra a submissão. As questões não ajudam a refletir sobre o assunto de uma maneira que seja positiva para os africanos, deixando o protagonismo da questão na mão dos europeus.

Com isso, podemos concluir que a coleção traz a representação de África através de imagens, num viés que valoriza a história destes povos, colocando-os como protagonistas da sua própria história. Durante muitos anos os livros didáticos de história não se comprometeram em passar essa imagem dos povos africanos, mas hoje, com diversos avanços, felizmente, temos a possibilidade de encontrar materiais que valorizam essa história, rica em cultura, oralidade, em lutas pela resistência e conservação da sua soberania.

Essa coleção traz discussões pertinentes sobre o Ensino de História da África, como por exemplo as imagens positivas que relatam a história africana, por exemplo, quando traz a imagem de crianças felizes indo para escola, mexendo em aparelho celular. Mas ao mesmo tempo, dialoga diversas vezes com o viés eurocêntrico, por exemplo, quando traz a imagem dos coletores de borracha sem as mãos. Essas são escolhas que a coleção fez ao longo dos volumes. É importante reconhecer que a coleção não precisa dar conta de tudo, embora tenha responsabilidades e compromissos. No manual do professor, se compromete a trabalhar com o conteúdo de uma maneira crítica e coerente, em diálogo com a historiografia atual. Mas, em muitos momentos, traz abordagens limitadas e reducionistas. Por isso acredito que essa coleção, embora tenha trazido discussões pertinentes e quebrado paradigmas, está comprometida com o modelo eurocêntrico de Ensino, pois, em muitos momentos deixou a desejar em problematizações e discussões que são necessárias no campo da historiografia

---

<sup>21</sup> BOAHEN, Albert Adu. A África diante do desafio colonial. In: BOAHEN, Albert Adu (Org.) História geral da África: África sob dominação colonial, 1880-1935. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011. v. 7. p. 7-8.

atual. Não podemos mais ensinar para nossos alunos a história contada pelo povo branco europeu, pois essa história não dialoga da conta da realidade.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho me trouxe muitas reflexões, conhecimento e questionamentos. Também trouxe desespero e ansiedade, mas no final valeu a pena, pelas coisas positivas serem muito maiores. Quando decidi que queria estudar o Ensino de História da África meu maior desejo era compreender porque esse ensino foi negligenciado por tanto tempo. Porque até no campo da historiografia demorou tanto para ser consolidado. Essas dúvidas despertaram meu interesse sobre o assunto. Hoje, concluindo esse Trabalho de Conclusão de Curso, não consegui ainda compreender porque o racismo institucional ainda tem tanta força, negligenciando o ensino de História da África, as memórias coletivas sobre esses povos, criando lacunas que são tão difíceis de ser alteradas.

Mas as reflexões que a realização deste trabalho me trouxera foram muitas, pois com ele aprendi que a História dos povos africanos e afrodescendente é rica, com excelência, que a resistência desses povos é consolidada todos os dias. Compreendi que eu, enquanto pessoa branca, tenho o dever de estudar sobre a história dos povos africanos, compreender as demandas antirracistas, compreender que meu papel é de sempre questionar os lugares sociais onde estamos inseridos.

Gostaria de agradecer aos autores que me trouxeram tantas reflexões. A academia tem um papel político de despertar o questionamento. Os textos acadêmicos nos trazem reflexões para que criamos consciência. Outros textos, nos fazem criar consciência de classe. Esses textos nos fazem compreender que precisamos discutir sobre racismo, sobre dívida histórica, sobre desigualdade social e racial. Pois vivemos as consequências da escravidão no nosso cotidiano, a herança escravista ainda determina quem é quem na sociedade de classes. Vivemos em um mundo consolidado a partir de um viés imperialista, construído a partir da exploração do continente africano. Exploração de pessoas, de recursos naturais, exploração de vidas. Mas mesmo assim, continuamos defendendo valores eurocêntricos, esquecendo que fomos colonizados.

Pesquisar sobre ensino de história da África, para nós brasileiros, é importante. Pois, estudando a história dos povos africanas, estamos compreendendo a nossa história. Lutar por uma educação inclusiva e de qualidade é nosso papel enquanto atuantes da área da educação. Quando escolhi esse tema, depois da experiência com o Estágio Supervisionado de História, a única coisa que eu sabia é que queria estudar sobre educação das relações étnico-raciais. Dar aula sobre História da África no estágio me fez compreender a importância de termos uma

legislação que garanta a educação sobre esses povos, que foram tão importantes para a construção do nosso país.

Nesse percurso encontrei desafios. Primeiro, definir qual seria meu objeto de pesquisa. A professora Mônica, que me orientou durante todo esse trajeto, sugeriu os Livros Didáticos pois é um material muito importante da cultura escolar. A experiência de analisar a coleção de livros didáticos foi muito rica, me trouxe uma percepção diferente sobre a importância deste objeto em uma sala de aula, na vida dos professores e no cotidiano dos alunos. Infelizmente, durante todo o curso de licenciatura, ouvimos duras críticas ao livro didático, como um material que poderia ser, mas não é. Pois bem, com esse Trabalho de Conclusão de Curso aprendi que o livro didático poderia ser, e é. Desmistificar esse objeto é papel de todo atuante na área da educação. Compreender que o livro didático é um material que pode ser levado pra casa, seu conteúdo pode ser compartilhado com a família. Sim, precisamos olhar pra ele com olhar crítico, compreender que precisa ser pesquisado, analisado. Por isso a importância de qualificar o conteúdo abordado pelos livros didáticos, a importância de exporem realidades diversas. O mesmo livro lido por uma criança indígena, é lido por uma criança afro-brasileira, que é lido por uma criança branca, esse mesmo livro tem que dialogar com todas essas realidades.

A leitura da coleção me trouxe algumas percepções. Compreender como a coleção se compromete a trabalhar com a temática de história de África, e como ela trabalha na prática. Compreender que a maneira como a temática é abordada melhorou muito nos últimos anos, mas ainda tem muito o que melhorar. O protagonismo nos livros didáticos ainda está em uma história europeia, eurocêntrica. De 50 capítulos da coleção, apenas 5 carregam o nome “África” em seus títulos, enquanto mais de 15 trazem nome de países ou civilizações europeias. Por isso, pesquisas como essa são importantes para ampliarmos o olhar sobre os livros didáticos de história. Ver como a autora trabalhar com a cultura africana, com a história oral, com a memória dos griôs, com o imperialismo. Quais imagens trouxe sobre o continente africano, que África ficará guardada no imaginário dos estudantes que tiverem acesso a esse material. Perceber quais assuntos são tratados, quais assuntos ela deixa de tratar.

Por fim, minha esperança como professora de história é que o campo do Ensino de História se dedique cada vez mais a aprofundar as pesquisas sobre História da África e Cultura afro-brasileira. Que sejam cada vez mais bem-vindas, bem estruturadas, bem executadas. Que cada vez mais pesquisas como esta ganhem espaço e ganhem forma. Só a luta muda a vida. Só a educação supera feridas deixadas por um passado escravista.

## 5. 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, v. 41, n. 21, p.5-20, jun. 2008.

BASTOS, Felipe Barradas Correia Castro. Línguas africanas e a pesquisa em História da África a partir do Brasil: um desafio em aberto. **Revista de História da Ueg**, Campinas - São Paulo - Brasil, v. 1, n. 7, p.187-206, ago. 2018.

BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos – São Paulo: Cortez, 2004 – (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental / coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

BRAICK, Patrícia Ramos. Estudar História: das origens do homem à era digital / Patrícia Ramos Braick. – 2. ed. – São Paulo: Moderna, 2015.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. Novembro de 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **PNLD 2017**: guia de livros didáticos – ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional

de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/escolha-pnld-2017>

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Documento final, Brasília: abril de 2010.

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

DURÃO, Gustavo de Andrade. Antiguidade e Afrocentrismo: crítica e mito na História Antiga. **Faces da História**, Assis - Sp, v. 4, n. 2, p.28-41, dez. 2017.

JESUS, Pauliana Maria de; SILVA, Marcio Douglas de Carvalho e. A sala de aula após a Lei Federal 10.639/03: avanços, desafios e possibilidades. **Revista de História da UEG**, Campo Maior, Teresina, v. 1, n. 7, p.1-15, ago. 2018.

MACEDO, José Rivair. (Orgs.) **Desvendando a História da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD**. Revista Brasileira de História, vol. 24, núm. 48, 2004, pp. 123-144. Associação Nacional de História. São Paulo, Brasil, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana. (Orgs.) **Cartografias da pesquisa em ensino de história**. Rio de Janeiro: Mauad, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e sentidos**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1988. \_\_\_\_\_. “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação - PENESB-RJ, 05/11/03.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **História**, São Paulo, v. 2, n. 28, p.143-172, set. 2009.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Fgv, 2009. Revisão: Adriana Alves Ferreira e Aleides de Beltran.

ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo. **A História na Escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Fgv, 2009. Revisão: Fátima Coroni e Sandra Maciel Frank.

SANTOS, Carina Santiago dos. Os 15 anos da lei 10.639/03: reflexões sobre a rede municipal de Florianópolis (Santa Catarina – Brasil). **Revista de História da Ueg**, Florianópolis, v. 1, n. 7, p.57-76, ago. 2018.