



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

ROSIVANIA DE JESUS COSTA

**O ENSINO DE HISTÓRIA DAS ÁFRICAS E O LIVRO DIDÁTICO:
DISCURSOS, REPRESENTAÇÕES E O GOVERNO DA CONDUTA
DOCENTE**

VITÓRIA DA CONQUISTA
2019

ROSIVANIA DE JESUS COSTA

**O ENSINO DE HISTÓRIA DAS ÁFRICAS E O LIVRO DIDÁTICO:
DISCURSOS, REPRESENTAÇÕES E O GOVERNO DA CONDUTA
DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, na área de concentração de Ensino na Educação Básica.

Orientador: Benedito Gonçalves Eugenio

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

O Livro Didático e o Ensino de História das Áfricas: entre Discursos e Representações

Autora: Rosivânia de Jesus Costa

Data de aprovação: 24 de abril de 2019

Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino na Educação básica

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugenio – Orientador _____

Profª. Dra. Cristiane Batista da Silva Santos (UESC) _____

Profª. Dra. Sandra Márcia Campos Pereira (UESB) _____

C871

Costa, Rosivania de Jesus.

O ensino de História das Áfricas e o livro didático: discursos, representações e o governo da conduta docente. / Rosivania de Jesus Costa, 2019.

121f. il.

Orientador (a): Dr. Benedito Gonçalves Eugenio.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2019.

Inclui referência F. 117 - 121.

1. Ensino de História das Áfricas. 2. Livro didático. 3. Estudos Culturais. 4. Governamentalidade. I. Eugenio, Benedito Gonçalves. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn.

CDD 372.89

Dedico essa dissertação a todos os homens e todas as mulheres da diáspora africana que foram arrancados de sua terra natalícia e tiveram que se reinventar ante a barbárie da escravização e de um falso mito de democracia racial.

à Joventina Angélica, minha linda vizinha (In memoriam)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Arquiteto do Universo, e a toda Espiritualidade benéfica que nos acompanha e nos guia em todo o nosso caminho.

Agradeço, de maneira especial e de toda a minha alma, à Izamara Silva – minha estrelinha mais linda, sem seu apoio, compreensão e paciência, esse momento não teria o mesmo sabor de vitória e plenitude. Essa conquista é nossa.

Agradeço a minha primeira família, de maneira particular, à minha mãe Marinalva Angélica – meu grande amor, pelo apoio constante e orações sinceras que muito me fortaleceram.

Aos meus amigos de toda uma vida, que souberam compreender as ausências desses 24 meses de luta e dedicação a essa pesquisa. De forma especial, quero deixar registrado o meu agradecimento à Grazielle de Lourdes Novato Ferreira que plantou a semente do amor pela história africana – nos lindos tempos da graduação, e que se tornou meu grande exemplo de amor ao exercício da docência.

Aos meus colegas de mestrado e companheiros de luta. As conversas loucas no nosso grupo me salvaram, por vezes, da aflição que a escrita nos traz, vez ou outra. Não poderia ter conhecido turma melhor!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que muito nos auxiliaram em nossa caminhada. Em especial, gratidão às Professoras Doutoras Cristiane Batista e Sandra Márcia Pereira, pelas valiosas contribuições dadas à nossa pesquisa.

De maneira mais que especial, minha sincera gratidão à Benedito Eugenio, meu presente em forma de orientador. Obrigada pelo direcionamento, pelas conversas e toda a ajuda durante esse percurso. Pessoas como você, nos fazem (re)lembrar que a pesquisa pode sim, nos trazer afetividade e laços sinceros de amizade.

À todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para a realização desse trabalho.

Gratidão!

Opé! Imoré!

TOJÚ ÌWÀ RE

*Tojú ìwà re, ore mi!
Olá a ma si lo n'ilé eni,
Ewà a si ma si l'ára enia,
Olówó òní 'ndi olòsì b'ó d'ola
Òkun l'ola, òkun nìgbì oro,
Gbogbo won l'ó 'nsí lo nílé eni;*

*Sùgbon ìwà ni 'mbá'ni dé sàree,
Owo kò je nkan fún 'ni,
Ìwà l'ewà l'omo enia.
Bí o l'ówó bí o kò ní 'wà 'nko,
Tani je f'inú tán o bá s'ohun rere?
Tàbí bí o sì se obìrin rogbodo,
Bí o bá jìnà sí 'wa tí edá 'nfe,
Tani je fe a s'ilé bí aya?
Tàbí bi o je oníjìbìtì enia,
Bí a tile mo ìwé àmodájú,
Tani je gbé 'se aje fún o se?*

*Tojú ìwà re, 'ore mi,
Ìwà kò sí, eko d'ègbé,
Gbogbo aiye ni 'nfe 'ni t'ó je rere.*

(Esta poesia iorubá retrata bem os costumes e a importância que o povo dá à educação e à honra).

CUIDE DE SUAS MANEIRAS

*Cuide de suas maneiras, meu amigo!
A honra pode abandonar nossa casa,
e a beleza, às vezes, acaba.
O rico de hoje pode ser o pobre de amanhã.
A honra é como o mar,
e também a onda da riqueza;
ambas podem escapar de nossa casa.
Mas as boas maneiras acompanham-nos
até ao túmulo.
O dinheiro não é nada,*

*As boas maneiras é que são
a beleza da humanidade.
Se você tem dinheiro, mas não se comporta bem,
quem irá confiar em você?
Ou, se você é uma mulher muito linda,
mas não se comporta de maneira adequada,
quem desejará tê-la como esposa?
Ou, ainda, se você é muito educado,
mas engana as pessoas,
quem confiará em você para negócios?*

*Cuide de suas maneiras, meu amigo.
Sem bons modos, a educação não tem valor.
Todos amam uma pessoa que sabe se comportar.*

(Esta poesia iorubá retrata bem os costumes e a importância que o povo dá à educação e à honra).

LISTA DE QUADROS

ARTIGO 01

Quadro 1 – Números do PNLD 2017	p.71
Quadro 2 – Obras didáticas analisadas	p. 73
Quadro 3 – Espaço reservado à temática africana nas obras analisadas	p. 74
Quadro 4 – Formação acadêmica dos autores dos livros didáticos	p. 74

ARTIGO 02

QUADRO 1 - Tamanho do Manual do Professor	p. 101
QUADRO 2 - Organização dos Manuais do Professor	p. 101

LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

AD: Análise do discurso

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CNLD: Comissão Nacional do Livro Didático

CNPQ: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPDOC: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

EC: Estudos Culturais

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LD: Livro didático

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBTQI+: Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo e mais

MNU: Movimento Negro Unificado

PCN: Parâmetros curriculares Nacionais

PME: Plano Municipal de Educação

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PROJ: Projeto

SMED: Secretaria Municipal de Educação

UE: Unidades de Ensino

LISTA DE IMAGENS

FIGURA 1 – Capa do livro didático “ <i>História Sociedade & Cidadania</i> ”	p. 75
FIGURA 2 – Introdução ao capítulo 4 “A “Pré-História” brasileira” (p.75)	p. 77
FIGURA 3 – Mapa: “Vida Urbana: Oriente e África”, (p. 108-109)	p. 78
FIGURA 4 - Capítulo 07 “O Egito antigo e o Reino de Kush”, (p. 129)	p. 79
FIGURA 5 - O Egito e seu desenvolvimento às margens do rio Nilo (130-131)	p. 79
FIGURA 6 - Capa do Projeto <i>Mosaico</i>	p. 80
FIGURA 7 - Mapa "África: Origem da humanidade", (p. 101)	p. 80
FIGURA 8 - Mapa da localização do rio Nilo, (p. 102)	p. 81
FIGURA 9 - Capa do Projeto <i>Teláris</i>	p. 82
FIGURA 10 – Esquema-resumo África antiga (p.161)	p. 82

COSTA, R. J. **O ensino de História das Áfricas e o livro didático:** discursos, representações e o governo da conduta docente. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, Bahia. 2019. 121p.

RESUMO

O presente trabalho, que se insere na perspectiva dos Estudos Culturais, analisa discursos e representações sobre ensino de História da(s) África(s) no livro didático. É uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, cujo objetivo é identificar os discursos e representações presentes nos livros didáticos da disciplina História, utilizados no 6º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, relacionados ao ensino de história da(s) África(s) e das populações africanas. A dissertação está organizada no formato *multipaper*, isto é, os nossos resultados são apresentados em formato de artigos destinados à publicação em periódicos científicos. São quatro capítulos que constituem a dissertação. Inicialmente apresentamos nosso referencial teórico pautado nos Estudos Culturais em Educação, por meio da leitura de autores como Tomaz Tadeu Silva, Marisa Vorraber Costa, Ana Carolina Escosteguy e Stuart Hall. Apresentamos a metodologia utilizada na produção de dados, a saber: a análise do discurso e o conceito de governamentalidade, ambos pautados nos estudos foucaultianos. Analisamos os livros didáticos da disciplina História utilizados no 6º ano do ensino fundamental, da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista e os seus discursos e representações relacionados ao ensino de história das Áfricas e das populações africanas. Por fim, identificamos os discursos relacionados ao ensino de história das áfricas e das populações africanas, presentes no manual do professor – parte integrante dos livros didáticos da disciplina História, governam a conduta docente e “fabricam” um determinado tipo de professor. As conclusões apontam para um avanço ainda incipiente na abordagem da temática da história das Áfricas e das populações africanas no livro didático. O ensino de história das Áfricas e das populações africanas figura nos Manuais do Professor de maneira ainda incipiente. As orientações teórico-metodológicas para o ensino da temática africana estão dispostas de forma rasa nos manuais, o que pode nos levar a inferir que o silenciamento das populações africanas é intencional e estratégia que visa à manutenção da colonialidade do saber.

Palavras-chave: Estudos Culturais. Ensino de História das Áfricas. Livro didático. Governamentalidade.

COSTA, R. J. **O ensino de História das Áfricas e o livro didático:** discursos, representações e o governo da conduta docente. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, Bahia. 2019. 121p.

ABSTRACT

This work, from the perspective of cultural studies, analyzing speeches and representations about teaching History of Africa (s) in the textbook. It is a qualitative research of exploratory type, whose goal is to identify the discourses and representations present in textbooks of history, used in the 6th grade of elementary school of municipal teaching in Vitória da Conquista, related to the teaching of history of Africa and African populations. The dissertation is organized in the multipaper format, that is, our results are presented in the form of articles intended for publication in scientific journals. There are four chapters that make up the dissertation. Initially we present our theoretical framework based on cultural studies in education, through the reading of authors such as Tomaz Tadeu Silva, Marisa Vorraber Costa, Ana Carolina Escosteguy and Stuart Hall. In the next chapter, we present the methodology used in the production of data, namely: discourse analysis and the concept of work, both based in studies of Foucault. In the first chapter with the data we analyzed the textbooks of the subject History used in the 6th year of elementary education, the municipal education network of Vitória da Conquista and their speeches and representations related to the history teaching of African and African populations. In the following chapter, we identify the discourses related to the history teaching of Africa and African populations, present in the teacher's manual - an integral part of the textbooks of History, govern the conduct of teachers and "fabricate" a certain type of teacher. The conclusions point to a still incipient progress in the approach to African history in the textbook. The theoretical and methodological guidelines for teaching the African theme are arranged in a shallow way in the manuals, which may lead us to infer that the silencing of the African populations is intentional and strategy aimed at maintaining the colonialism of knowledge.

Keywords: Cultural Studies. Teaching African's History. Textbook. Governmentality.

SUMÁRIO

Apresentação	15
Introdução	18
Organização da dissertação	20
1. Estudos Culturais e o ensino de história das Áfricas	23
1.1 Estudos Culturais e relações étnico-raciais.....	23
1.2 Pedagogias Culturais e representação	30
1.3 O ensino de história das África(s) e os Estudos Culturais.....	37
1.4 O livro didático como artefato cultural	45
2. Procedimentos metodológicos da pesquisa	50
2.1. Natureza e tipo de pesquisa	50
2.2 Os livros didáticos selecionados	52
2.3 A análise do discurso como procedimento teórico-metodológico.....	53
2.4 A governamentalidade como conceito de análise	56
3. ARTIGO 1	59
O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA DA(S) ÁFRICA(S): ENTRE DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES	60
4. ARTIGO 2	87
“EU APRENDI QUE A ÁFRICA NÃO É SÓ NEGROS”: O MANUAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA	88
Considerações Finais	114
Referências	117

APRESENTAÇÃO

Conheci a docência desde pequena. Cresci numa sala de aula, em meio aos alunos de minha mãe - professora por vocação, desde sempre. Mesmo ainda sem o certificado de magistério, a minha mãe dedicou-se à doce arte de alfabetizar – pelo antigo MOBREAL, jovens e adultos. Tempos mais tarde, em meio às dificuldades da vida e se dividindo na criação de – até então, 06 filhos, ingressou no curso magistério do Instituto de Educação Euclides Dantas, d’onde saiu professora...alfabetizadora de mão cheia. É lembrada até hoje por seus alunos que a chamam, carinhosamente, de “Tia Nalva”.

Embora tenha crescido em ambiente escolar – minha mãe tinha uma escolinha nas dependências de nossa casa, e na adolescência tenha ajudado-a, por alguns instantes, no exercício do magistério...nunca antes havia considerado a ideia de trazer para mim, o magistério enquanto profissão (por vezes, cheguei a dizer: “Deus me livre!”). O desejo de permanecer longe do magistério me levou até o curso técnico em Contabilidade e, por algum tempo, me fez pensar na possibilidade de seguir carreira e alçar voos nas Ciências Contábeis. Ledo engano! Sempre senti que faltava algo em minha formação...

Os caminhos da vida me levaram em busca de outros afazeres...após um breve passeio pelas Ciências Contábeis e pelas Ciências da Computação e a persistência da falta de algo em minha formação, decidi que tentaria adentrar pelo mundo da História – área do conhecimento que sempre me fascinou e me ajudou a construir uma visão política de nossa sociedade. Fiz o vestibular e ingressei no curso de licenciatura em História, da UESB, e pasmem: aquela sensação de falta de algo em minha formação desapareceu! E pela primeira vez – sem que a minha mãe ordenasse, senti a necessidade de ajudar o outro na construção de seu conhecimento, de me fazer ponte na busca pelo conhecimento histórico...e contribuir para a formação de sujeitos críticos e questionadores, capazes de modificar a sua realidade e a daqueles que os cercam.

E a busca pelo meu “lugar profissional” tinha acabado. Assim, como a minha mãe, sou professora! Não alfabetizadora – como ela, não fui agraciada com o dom, mas da disciplina História. Aquela que liberta e nos torna leitores críticos do mundo. Faltava então, a formação. Na universidade, me envolvi e me permiti todo o aprendizado que a Academia nos permite...do conhecimento formal da sala de aula àquele construído nos corredores e cantinas da UESB; da participação, coordenação de eventos, apresentação de trabalhos à atuação política no Centro Acadêmico e aproximação do Diretório Central dos Estudantes (DCE).

Tudo isso me aproximou de lutas e questões políticas que envolviam os marginalizados dessa nossa tão bruta sociedade, o conhecimento das minorias – que me tirou da “bolha” em que eu vivia e me fez enxergar os males causados pelo preconceito enraizado vivenciado cotidianamente, ávido por vítimas constantes em nossa sociedade.

E nesse clima de militância política, aproximação das minorias e quebra diária de preconceitos que faziam morada em mim, conheci por meio da Professora Me. Grazielle Novatoⁱ, as histórias das muitas Áfricas existentes no continente africano. E vi, dia após dia, preconceitos relacionados ao continente caindo por terra...e o inevitável aconteceu: me apaixonei pelas histórias africanas e decidi que seria esse o meu objeto de estudo, em minha trajetória acadêmica.

Na monografia de conclusão de curso, refleti sobre os movimentos pan-africanistas, diáspora africana e a luta para potencializar a voz daqueles povos silenciados por uma sociedade eurocêntrica e segregada. Na especialização, já pisando o chão das salas de aula da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista como professora substituta da disciplina história – cada ano uma escola e realidades diferentes, incomodada com a maneira que os livros didáticos que me eram impostos para trabalho tratavam a história das Áfricas e das populações africanas e de como esse “tratamento” massacrava meu aluno negro, meu aluno de periferia e da forma como esse mesmo tratamento servia de base para justificar a discriminação racial de nossa sociedade, fiz uma análise da história da África nesse material curricular.

Percebi o quanto de responsabilidade trazemos em nosso trabalho na construção desses discursos que tanto segregam e inferiorizam o ‘outro’ e decidi por deixar a minha contribuição na construção de uma educação voltada verdadeiramente para as relações etnicorraciais e a diversidade.

Como trabalho de pesquisa para a obtenção do título de especialista em Educação e Diversidade Étnico-Cultural – também pela UESB, dediquei-me a analisar os discursos do livro didático de História utilizado pela escola em que trabalhava, concernentes à história das Áfricas e das populações africanas e desse trabalho, nasceu a ideia de ampliarmos nosso trabalho, pensando na responsabilidade dos discursos e das representações empregadas nos textos, imagens e documentos relacionados a temática africana e da ressignificação que “eu” – docente de história, faço disso e da maneira como abordamos essa temática em sala, passei a tecer em mim a vontade de ingressar em um programa de mestrado.

ⁱ Professora de História da África I e II – Departamento de História, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Depois de algumas tentativas e de “bater na trave” uma vez, tive a alegria de ser selecionada para a turma de 2017 do Programa de Pós-Graduação em Ensino e, desde então, centro meus esforços na tentativa de, mais uma vez, deixar uma semente que contribua para uma efetiva educação para as relações raciais, tendo o ensino de história das Áfricas e das populações africanas responsável uma das suas principais ferramentas.

INTRODUÇÃO

*“Enquanto os leões não tiverem seus historiadores, a história das caçadas glorificarão os feitos dos caçadores”
(provérbio iourubá).*

A pesquisa que deu origem a esta dissertação surge das inquietações vivenciadas ao longo de minha trajetória enquanto docente da disciplina História dos anos finais do ensino fundamental, da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista. Passados dezesseis anos da promulgação da Lei 10. 639/03¹, que regulamenta e torna obrigatório o ensino de História da(s) África(s)² e das populações africanas, bem como da história e cultura afro-brasileira, no currículo oficial das redes de ensino brasileiras, as pesquisas têm apontado que quase nada foi alterado no currículo e nas práticas educativas.

É sabido que o ambiente escolar, compreendido como um dos espaços iniciais de convivência social do educando em formação, exerce influência substancial no que diz respeito à construção e desconstrução de conceitos e/ou preconceitos que acompanharão o sujeito ao longo de sua trajetória social. Nesse sentido, questões relacionadas ao preconceito e à discriminação racial, oriundos de um desconhecimento latente a respeito da história das Áfricas e das populações africanas, bem como as contribuições das culturas afro-brasileiras na composição da nação brasileira, fazem parte do cotidiano escolar.

Sabendo da obrigatoriedade do ensino de história das Áfricas e das populações africanas nos currículos escolares, mas sem um direcionamento efetivo de quais conteúdos abordar ou estabelecer diretrizes para que uma história africana diferente daquela (re) produzida pela visão da historiografia tradicional e eurocêntrica chegue aos discentes da educação básica, faz-se de suma importância a discussão acerca da realidade atual do ensino da história africana nessa etapa da escolarização.

¹ Em 2008, a Lei 10.639/2003 foi alterada para Lei 11.648/2008, abrangendo também em sua obrigatoriedade, os estudos dos povos indígenas nos currículos escolares nacionais.

² Utilizamos a expressão “História das Áfricas e das populações africanas”, por compreendermos o continente africano em toda a sua diversidade, além de pensarmos o ensino da temática africana voltado para todas as dimensões dessa história e aos diferentes contextos nos quais o continente africano e as suas populações se inserem.¹⁸

Pensar como a temática da história das Áfricas e das populações africanas adentram o ambiente escolar é de importância fundamental. Um dos principais caminhos a serem percorridos na tentativa de elucidar como a temática africana chega às escolas, passa pela compreensão do papel do livro didático (LD) nesse processo, tendo em vista ser este um dos principais materiais curriculares utilizados pelos professores. A escola constitui-se espaço de (des)construção de saberes, identidades, tensões políticas e ideológicas. Outrossim, o LD também existe num espaço de tensão onde interesses políticos, econômicos e ideológicos acabam por influenciá-lo em sua composição. Bittencourt (2004, p. 71) aponta que:

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

Ainda segundo Bittencourt (2004), o LD traz em si toda uma carga ideológica, além de transmitir valores e estereótipos dos grupos dominantes. Além disso, trazem em si conteúdos determinados por outrem que determinam também como e o que ser estudado. Em relação ao ensino de história das Áfricas e das populações africanas, compreender quais discursos estão presentes no LD, bem como em seu Manual do Professor, utilizado em sala de aula é de fundamental importância pois esses influenciam significativamente na construção do ideário do sujeito em relação ao continente africano.

Não obstante, identificar as transformações ocorridas no ensino da história das Áfricas - desde a promulgação da Lei 10.639/2003, bem como as permanências no trato da temática que podem legitimar a visão eurocêntrica tão presentes – ainda hoje, nas salas de aula da Educação básica da disciplina História é de fundamental importância na tentativa de elucidar quais os discursos presentes no processo de ensino aprendizagem da história das Áfricas.

Assim, o ensino de história das Áfricas e das populações africanas na escola constitui-se nosso objeto de estudo e nos leva a seguinte questão de pesquisa: Quais os discursos e as representações presentes nos textos e imagens constantes nos livros didáticos, da disciplina história do 6º ano do ensino fundamental, utilizados na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, relacionados ao ensino de História das Áfricas e das populações africanas?

Para nos auxiliar na resolução de nossa questão de pesquisa, definimos como objetivo geral: Analisar os discursos e representações presentes nos textos e imagens constantes nos LD

da disciplina história do 6º ano do ensino fundamental, relacionados ao ensino de história das Áfricas e das populações africanas.

Para o cumprimento de nosso objetivo geral, delimitamos dois objetivos: a) Conhecer os discursos acerca do ensino de história das Áfricas e das populações africanas em três coleções de livros didáticos da disciplina História utilizados em escolas públicas do município de Vitória da Conquista-Bahia; b) Identificar, por meio do conceito de governamentalidade, quais os discursos presentes no Manual do Professor, de cada obra didática, relacionados ao ensino de história das Áfricas e das populações africanas, compreendendo como esses manuais governam a conduta docente no ambiente escolar.

Nossa pesquisa tem como aporte teórico, a teoria dos Estudos Culturais (EC) e o conceito de representação, postulado por Stuart Hall. Utilizamos da perspectiva pós-estruturalista dos EC por esta nos aproximar de uma forma mais significativa daquelas culturas antes renegadas e/ou silenciadas pelos currículos tradicionais, a exemplo da história das Áfricas e das populações africanas. Os EC concebem o LD como um artefato cultural produtor e reproduzidor de discursos que acabam por intervir na constituição de sentidos e significados que atuam nas relações raciais do sujeito, além de contribuir na forma como os conteúdos, a exemplo da temática africana, serão ressignificados.

Organização da dissertação

A dissertação está organizada no formato *multipaper*, isto é, os resultados são apresentados no formato de artigos publicáveis que poderão ser publicados e/ou submetidos à publicação antes ou após à defesa. O formato *multipaper*³ traz ao texto uma dinâmica maior, uma vez que cada artigo traz em si a característica de diálogos constantes entre objeto de pesquisa e o seu aporte teórico-metodológico. Cada um dos objetivos, articulado com a questão da pesquisa, levou à produção de um artigo. De acordo com Barbosa (2015, p. 351):

Mesmo que esses artigos sejam delimitações de um projeto mais amplo, cada um deles deve ter todas as características necessárias para viabilizar suas publicações. Além disto, o autor pode agregar capítulos introdutórios, em que circunstancia a dissertação ou tese, e capítulos finais, para retomar e globalizar os resultados relatados nos artigos.

³ A organização da dissertação neste formato apresenta vantagens como acessibilidade, produtividade e publicação. Há um esforço do pesquisador para tornar cada artigo o mais completo possível. É também um esforço importante para o pesquisador em formação, pois ele em sua atividade profissional futura terá que trabalhar bastante com o gênero textual artigo científico. Cada artigo já é elaborado para ser submetido para publicação em periódicos na área de Ensino (Área 46 da Capes). No caso desta dissertação, os artigos serão submetidos para revistas classificadas no *Qualis* A1-B1.

Organizada em três capítulos, a dissertação inicialmente apresenta os fundamentos teóricos que nos auxiliam na discussão dos Estudos Culturais. Na sequência, são abordados os procedimentos metodológicos da pesquisa. Os resultados são apresentados no formato de artigo.

São dois os artigos que compõem a dissertação – de acordo com os objetivos específicos apresentados, tendo cada um deles um fio condutor que se relaciona com a pesquisa empírica, seus objetivos e procura responder à questão que orientou a realização da pesquisa. Acreditamos que a elaboração de dissertação no formato *multipaper*, conforme pontua Barbosa (2015, p.353):

[...] Neste formato, o futuro pesquisador já precisa lidar com uma modalidade de relatório de pesquisa predominante- o artigo- que todos nós temos que produzir como participantes da comunidade científica. Trata-se, portanto, de oferecer ao mestrando ou doutorando uma socialização antecipada com um fazer que é próprio do trabalho do pesquisador.

Assim, a dissertação é composta por introdução, em que são apresentados o processo de aproximação com o objeto de pesquisa, os referenciais teórico-metodológicos (não publicável como artigo); dois artigos, cada um deles correspondendo a um objetivo/capítulo e as considerações finais, em que são retomadas as considerações presentes em cada artigo (não publicável como artigo).

Uma das críticas a esse formato é se a publicação dos artigos que compõem a dissertação deve ser anterior ou posterior à defesa, o que implica no papel atribuído à banca examinadora. Em nosso caso, optamos por submeter os artigos apenas após as considerações da banca examinadora da dissertação. Outra desvantagem desse formato é uma possível fragmentação dos resultados em virtude dos artigos serem autônomos. Procuramos resolver esse aspecto com uma introdução abrangente, apresentando o contexto da pesquisa, as discussões teóricas e metodológicas. Além disso, os resultados dos dois artigos estão conectados nas considerações finais. Uma terceira desvantagem é a sobreposição de conceitos, ideias, argumentos, pois cada um dos artigos precisa apresentar a totalidade da pesquisa. Esse elemento só será percebido com a leitura completa da dissertação e não dos artigos individualmente.

A dissertação está assim disposta:

- **Introdução:** onde apresentamos o caminho que nos levaram ao nosso objeto de pesquisa, além da questão de pesquisa que nos norteia e os objetivos gerais e específicos que nos auxiliaram na elucidação da questão de pesquisa.

- **Capítulo 01:** onde apresentamos nosso referencial teórico e os seus conceitos que nos acompanham na produção dos dados presentes nessa dissertação, além da contribuição dos EC para a pesquisa por nós realizada.
- **Capítulo 02:** apresentamos a metodologia empregada na produção de nossos dados.

Os resultados obtidos são organizados em 02 capítulos, cada um deles apresentados em formato de artigos.

O **artigo 01**, intitulado “O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA DA(S) ÁFRICA(S): ENTRE DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES”, onde analisamos analisar os discursos e as representações constantes nos livros didáticos utilizados na disciplina História, referentes ao ensino de história das Áfricas, tendo como aporte teórico os Estudos Culturais (E.C) e os postulados de Stuart Hall, além de alguns conceitos postulados por Michel Foucault, empregados na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, Bahia.

O **artigo 02:** “EU APRENDI QUE A ÁFRICA NÃO É SÓ NEGROS”: O MANUAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA DAS ÁFRICAS, apresenta a análise de como o Manual do Professor, constante nos livros didáticos utilizados em sala de aula, determina os discursos empregados pelos docentes da disciplina História a respeito da história das Áfricas e das populações africanas, sobretudo, qual o “tipo” de professor esses manuais fabricam no ambiente escolar.

1. ESTUDOS CULTURAIS E ENSINO DE HISTÓRIA DAS ÁFRICAS

Neste capítulo apresentamos os fundamentos teóricos que nos auxiliam na produção e análise dos dados presentes nesta dissertação. Discutimos os conceitos relacionados aos EC e sua contribuição para a pesquisa por nós realizada.

1.1 Estudos Culturais e relações étnico-raciais

Ao pensarmos nas contribuições do campo dos Estudos Culturais (EC) para os estudos relacionados à educação voltada para as relações étnico-raciais, é imprescindível pensarmos sobre quais bases o campo lança seus pensamentos sobre a temática. É de suma importância compreendermos como os EC podem se constituir em ferramenta de análise numa proposta de educação voltada para as relações étnico-raciais na atualidade e estendendo-se, tal qual a temática do ensino da história das Áfricas e das populações africanas nas escolas brasileiras.

Não obstante, por entendermos os EC como um desafio “a suposta inocência ideológica e institucional dos/as educadores/as convencionais ao argumentar que os/as professores/as sempre trabalham e falam no interior de relações histórica e socialmente determinadas de poder” (GIROUX, 1995, p. 86) ou ainda, pelos EC defenderem a Educação como um “espaço de lutas e contestação constantes”, a teoria nos aproxima de maneira mais íntima daqueles que estão no “olho do furacão” das relações étnico-raciais. A teoria concede voz a uma parte da população antes silenciada por um processo de educação/escolarização eurocêntrico, patriarcal e judaico-cristão.

Os conceitos de cultura, representação e identidade permeiam todo o nosso trabalho na tentativa de compreendermos todo o silenciamento e invisibilidade, marcas constantes do trato da temática africana e afro-brasileira, institucionalizado nas escolas brasileiras e (re)produtores de preconceitos e distanciamento das questões étnico-raciais no currículo e nas práticas pedagógicas.

Autores como Henry Giroux, Tomaz Tadeu, Marisa Vorraber Costa e Stuart Hall acompanharam nesse percurso de entendimento desse “desconhecimento” por vezes, planejado da história das Áfricas e das populações africanas que produz discursos relacionados a uma África marcada pela selvageria e pobreza, incapaz de produzir conhecimento e histórias dignas

de reconhecimento e identificação, discursos que embasam e justificam os ideários de inferioridade tão presentes nas relações étnico-raciais.

Antes de pensarmos a identidade, representação e as culturas relacionadas à temática da educação para as relações étnico-raciais e da história das Áfricas e das populações africanas, é importante pensarmos o marco inicial do processo de “visibilidade” da temática africana e consequentemente, das discussões étnico-raciais. A promulgação da Lei 10.639/2003⁴ que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio, traz para as instituições de ensino brasileiras discussões *a priori* “esquecidas”. Como e quais conteúdos relacionados à história africana seriam visibilizados compondo os currículos escolares, capazes de promover o rompimento com a visão de uma África estereotipada, exemplo de atraso e inabitada pelo progresso, desconhecidora de qualquer senso de civilidade ou saberes, que compunha – até então, uma totalidade bestial, longe de promover qualquer situação de (auto) reconhecimento por parte de quem quer que seja. Afinal, quem gostaria de perceber sua ancestralidade emergida num contexto de inferioridade e negatividade suprema?

A Lei 10.639, ao incluir “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003), chamou a atenção para a produção e o reconhecimento de africanidades presentes no dia a dia dos sujeitos vivenciadas para além da cor da pele ou qualquer outra característica fenotípica. Segundo Silva (2005, p. 156), o conceito de africanidades, sobretudo africanidades brasileiras

vem sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. Portanto, estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira.

⁴ Em 10/03/2008, foi alterada para Lei nº 11.645, tornando obrigatório também o ensino da temática indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e ensino médio de todo o Brasil. A Lei 10.639/03 está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso: 20 fev. 2019.

Essas africanidades representadas nas manifestações religiosas, nas danças, ritmos musicais ou sabores culinários e nos saberes de senso comum que permitiam – ainda que rasa, um início de reconhecimento ou produção de uma identidade negra. Nesse sentido, a Lei configura-se como um marco material do início de um processo de escolarização a serviço da desconstrução de um preconceito étnico-racial arraigado pelo ideário do século XIX ainda presente nos dias atuais.

Este trabalho não pretende estabelecer um tratado a respeito da aplicabilidade da Lei e seus meandros nos espaços escolares brasileiros ou como os espaços escolares se organizaram para o trato da temática das relações étnico-raciais na tentativa de cumprimento da Lei. Outrossim, entendermos como os conteúdos relacionados à história das Áfricas e das populações africanas são ressignificados nos livros didáticos de História bem como na prática docente em sala de aula e entendermos como, à luz dos EC, essa ressignificação compõe/contribui para o processo de educação/escolarização para as relações étnico-raciais.

A educação voltada para relações étnico-raciais e promoção da igualdade na sociedade nos dias atuais é dos desafios latentes das instituições de ensino brasileiras. Nesse sentido, o trabalho de valorização da história africana e afro-brasileira nos bancos escolares favorece o processo de reconhecimento e construção de uma identidade negra, tendo por marco inicial, uma ancestralidade africana totalmente ao avesso daquela propagada pelo ideário eurocêntrico.

Nesse intento, os EC em Educação contribuem significativamente, pois por meio de sua perspectiva, as vozes, até então, “ausentes” dos currículos passam a ser escutadas ou, mais que isso, tem a sua história reconhecida ou, ainda, “ganham o direito” de contar as suas histórias, uma vez que, segundo Santomé (1995, p.161), “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação”.

No Brasil, as questões concernentes às relações étnico-raciais e a forma como o sujeito se enxerga, passam pelo campo da identificação. Em um país que 50,7% de sua população, segundo o Censo Demográfico realizado em 2010⁵, se auto identifica como pretos e pardos, o conhecimento de sua diversidade racial, bem como de suas ancestralidades, é peça-chave para a promoção da igualdade e do estudo das relações étnico-raciais.

Esses dados do Censo 2010 reforçam a importância de uma educação voltada para as relações étnico-raciais e que possibilite a identificação do sujeito com as suas matrizes negras,

⁵ Dados disponíveis em: IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE PESQUISA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Endereço eletrônico: <<http://censo2010.ibge.gov.br>>

africanas. O currículo escolar, enquanto espaço de lutas entre os diferentes significados sobre o social e o político (SILVA, 2003), precisa ser pensado de modo a romper com as algemas do tradicionalismo, que afastava todo o avanço tecnológico e as noções de progresso e civilidade vivenciadas no continente africano desde os tempos remotos, a fim de superarmos a ideia de barbárie e selvageria tão apregoada no ideário tradicional e legitimada por currículos e práticas pedagógicas atreladas a uma escolarização nos moldes europeus. O currículo, segundo Silva (2003), produz os sujeitos dos quais se fala, estabelece diferenças, produz identidades.

Os EC em Educação nos aproximam de uma nova perspectiva sobre o currículo que remonta às novas abordagens da história das Áfricas e das populações africanas e uma consequente educação para as relações étnico-raciais que evidenciem as histórias de lutas, progressos e que libertem a África da condição a qual foi submetida pela historiografia tradicional: “prisioneira de um passado inventado por outros, amarrada a um presente imposto pelo exterior e, ainda, refém de metas construídas por instituições internacionais que comandam a economia”, tirando do continente africano a ideia de um “retrato moldurado” pelo viés eurocêntrico (COUTO, 2008).

Trilhamos pelos EC pois este nos aproxima dessas culturas silenciadas ao longo do tempo pelos currículos e práticas pedagógicas tradicionais. Os EC, como postulado por Giroux (1995, p.97), “colocam uma forte ênfase em vincular o currículo às experiências que os/as estudantes trazem para seus encontros com o conhecimento institucionalmente legitimado” ou ainda

reconfigurar e reestruturar o valor e as implicações das disciplinas estabelecidas e daquelas áreas de estudo que constituem a cultura de massa, a cultura popular, a cultura juvenil e outros aspectos do conhecimento estudantil e do contestado terreno do senso comum. Não é uma questão de abandonar a alta cultura ou de simplesmente abandoná-la em favor da cultura popular. Trata-se, em vez disso, de uma tentativa para reconfigurar as fronteiras daquilo que constitui cultura e conhecimento úteis, a fim de estudá-los sob formas novas e críticas. (GIROUX, 1995, p.97)

Para entendermos a natureza dos EC e a maneira como a teoria nos ajuda nas inquietações aqui presentes, faremos uma breve incursão acerca da constituição dos EC como campo de pesquisa.

Segundo Escosteguy (2010), as primeiras manifestações dos EC tem origem na Inglaterra, no final dos anos 1950, especialmente em torno do trabalho de Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Palmer Thompson. Não obstante, a figura de Stuart Hall é igualmente importante junto a tríade percussora dos E.C por realizar pesquisas importantes

voltadas para as práticas de resistência das chamadas subculturas e exercer um papel aglutinador nos momentos de tensão vivenciados pelo campo teórico no início de sua composição.

Os EC são os pioneiros ao trazer a cultura como ponto central de suas investigações, os primeiros a alargarem o conceito de cultura, incorporando práticas sociais cotidianas além de considerarem as expressões culturais a partir de seu contexto social, das relações de poder e de sua história (ESCOSTEGUY, 2010). O paradigma dominante dos EC, segundo Hall (2003, p. 133):

se opõe ao papel residual e de mero reflexo atribuído ao “cultural”. Em suas várias formas, ele conceitua a cultura como algo que se entrelaça a todas as práticas sociais; e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana: como práxis sensual humana, como a atividade através da qual homens e mulheres fazem a história.

Essa nova vertente de pesquisa contrapõe-se àquela dominante no período que polarizava a cultura, classificando-a em “alta” ou “baixa” e trazia à tona temas antes ignorados como os movimentos de resistência relacionados a grupos pertencentes às subculturas ou similares. Os EC rompem com esse contraponto tão comum às pedagogias e metodologias tradicionais. Para Costa (2004, p. 13-14), a principal virtude dos EC consiste em “começar a admitir que a inspiração pode vir de qualquer lugar, contribuindo para desfazer os binarismos tão fortemente aderidos às epistemologias tradicionais”.

Para melhor entendermos essa visibilidade das práticas culturais, faz-se necessário lembrarmos alguns dos conceitos de cultura que permeiam o campo de estudos dos EC. Silva (2000), sob o olhar dos E.C, concebe a cultura como um campo de luta entre os diferentes grupos sociais, em que educação e currículo constituem-se um campo de conflitos em torno de dois conceitos importantes para a noção de Cultura: conhecimento e identidade. Já a “cultura popular” é entendida como as manifestações estéticas e artísticas, bem como aos usos e costumes das classes subordinadas.

Williams (1969) entendia a cultura, em linhas gerais, como algo comum a todos, mas que não se manifestava de forma idêntica para todos os grupos sociais. Não havia uma distinção entre as culturas produzidas por eles, ou seja, a cultura entendida como fruto da produção humana carregada de sentidos e significados, elemento importante na constituição de valores e significações.

De forma generalizada, a cultura seria todo o conjunto de práticas, saberes e hábitos adquiridos, construídos e desconstruídos pelo homem ao longo de suas relações sociais. Hall (2016, p.78) postula que a cultura:

está envolvida em todas essas práticas que não são geneticamente programadas em nós [...], mas que carregam sentido e valores para nós, que precisam ser significativamente interpretadas por outros, ou que dependem do sentido para seu efetivo funcionamento. [...] Nesse sentido, o estudo da cultura ressalta o papel fundamental do domínio simbólico no centro da vida em sociedade.

As novas abordagens relacionadas à(s) cultura(s) e o rompimento com a ideia de sua polarização/binarismo traz à tona uma série de novas temáticas e aspectos culturais, como a questão racial, gênero, política, dentre outros e permite uma maior aproximação dos EC com as questões da educação para as relações étnico-raciais e, sobretudo, com a temática do ensino de história das Áfricas e das populações africanas, uma vez que esta possui um caráter interdisciplinar, além de que na perspectiva africana, toda produção cultural é digna de ter uma História.

Os postulados de Stuart Hall no que diz respeito à questão identitária do negro e dos afrodescendentes nos auxiliaram nesta parte do trabalho. De origem jamaicana, Stuart Hall é considerado um dos pioneiros do multiculturalismo. Ao mudar-se para a Inglaterra, Hall experimentou o estranhamento comum aos estrangeiros que se iniciam em uma sociedade com práticas culturais tão diferentes das suas. Esse estranhamento foi determinante em sua aproximação da temática negra e das diferenças humanas; questões relacionadas a diversidade cultural, representações e identidades estavam presentes em suas pesquisas.

Hall aproximou o campo de pesquisa dos EC de questões políticas voltadas para a cultura e acreditava ser necessário o fomento de políticas que estimulasse movimentos nas chamadas “posições e disposições de poder” oriundos de “deslocamentos que, segundo Sovik (2003, p.11)

é a imagem que Hall faz da relação da cultura com estruturas sociais de poder; pode-se fazer pressões através de políticas culturais, em uma “guerra de posições”, mas a absorção dessas pressões pelas relações hegemônicas de poder faz com que a pressão resulte não em transformação, mas em deslocamento; da nova posição fazem-se novas pressões.

O conceito de representação, postulado por Hall (2016), também nos acompanhou nesse percurso metodológico. Embora não seja um conceito simples que se possa tratar em breves

linhas ou tomando por base uma única visão, caminhamos com Stuart Hall por ser essa conceituação a mais próxima daquilo que acreditamos e abarcar os EC como seu pano de fundo. Segundo Hall (2016, p. 31), a representação “é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar envolve o uso da linguagem, de signos e de imagens que significam ou representam objetos”. É um conceito político onde as consequências de seus discursos na sociedade se evidenciava em detrimento de seus “efeitos de sentido”. Para Sovik (2016, p.11),

Hall apresenta uma noção de representação como um ato criativo, que se refere ao que as pessoas pensam sobre o mundo, sobre o que “são” nesse mundo e que mundo é esse, sobre a qual as pessoas estão se referindo, transformando essas “representações” em objeto de análise crítica e científica do “real”.

Entendemos, então, que as representações constituem práticas independentes dos sentidos a elas atribuídos. A representação é entendida como conjunto das práticas construídas culturalmente pelos membros de uma cultura.

No que concerne à identidade negra, Hall levantava a bandeira de políticas identitárias uma vez que a identidade negra seria construída com os embates travados no cotidiano juntamente com as práticas culturais construídas junto aos demais grupos sociais.

O trabalho de Hall focaliza a “questão paradigmática da teoria cultural”, ou seja, “como ‘pensar’, de forma não reducionista, as relações entre o ‘social’ e o ‘simbólico’”. O pensamento tem um peso específico, pois o discurso teórico é uma prática cultural crítica, que se faz com a pretensão de intervir em uma discussão mais ampla; por natureza, a teoria tem esse potencial de intervenção (SOVIK, 2016, p.13).

De acordo com a perspectiva dos EC, identidade, sobretudo a cultural, estaria relacionada a sua conexão com a produção da diferença como um processo social discursivo, como características singulares que diferenciam grupos sociais e culturais entre si. Hall (2006) a concebe como aspectos identitários que originam-se do “sentimento” de pertencimento a fazeres culturais ligados à etnia, religião, língua ou ainda, a aspectos nacionais. Daí a importância de práticas pedagógicas contínuas voltadas para a valorização da história das Áfricas e das populações africanas, a fim de promover a construção de uma identidade negra consciente de sua ancestralidade, além de estabelecer relações étnico-raciais saudáveis capazes de reverter quaisquer situações de preconceito. Para Hall (2006, p. 38), “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo

inato, existente na consciência no momento do nascimento [...]. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, está sempre “sendo formada””.

Nesse sentido, as ideias de Hall quanto à representação e à identidade, bem como a sua formação, nos ajudam a pensar em possibilidades de escolarização onde o ensino de história das Áfricas e das populações africanas possibilitem novos olhares sobre o continente, tornando a visibilidade da história e cultura africana e dos afrodescendentes um dos principais pontos de planejamento das práticas pedagógicas. O ensino do conteúdo relacionado à história das Áfricas e das populações africanas, aliados a uma proposta de escolarização voltada para uma educação para as relações raciais possibilitam a (des) (re)construção de uma identidade negra onde a sua ancestralidade seja evidenciada e, sobretudo, valorizada.

1.2 Pedagogias culturais e representação

O processo de escolarização brasileiro tem as suas raízes baseadas nos paradigmas europeus, imbuídos de uma missão colonizadora que – por séculos a fio, tomaram para si a “função” de levar o progresso aos povos considerados atrasados e desconhecidos de qualquer noção de civilidade. O europeu tomou para si, a missão de colonizar os povos ditos inferiores, “ajudando-os” a atingir o progresso nos moldes europeus. Nesse processo, as populações negras e indígenas se viram emergidas num processo de silenciamento e descaracterização de seus saberes e práticas culturais, que passaram a ser sinônimo de atraso e inferioridade.

As raízes europeizadas do processo de escolarização brasileira trouxeram algumas consequências para o ensino e, sobretudo, para as relações étnico-raciais estabelecidas nos bancos escolares e para além deles. Os currículos, de cunho tradicional e eurocêntrico, acabam por evidenciar elementos culturais das populações ditas brancas/europeias, em detrimento das demais culturas, o que acabou por “sacramentar” a ideia da existência de uma cultura considerada superior, digna de ser “copiada”. O espaço escolar e as pedagogias adotadas no processo de ensino aprendizagem sob o viés tradicionalista – em sua grande maioria, observado também em pedagogias ditas progressistas e/ou modernas, como a prática docente ou materiais didáticos que reproduzem um currículo baseado numa escolarização eurocêntrica, reforçam a noção de inferioridade de determinados grupos étnicos ou, mais ainda, reproduzem determinadas ideias responsáveis pelo processo de (de)formação de determinados conceitos e preconceitos.

Nesse sentido, a reflexão de pedagogias que evidenciem os mais diversos saberes e produções culturais das mais diversas civilizações e grupos étnicos, especialmente aquelas silenciadas e relegadas a segundo plano pelos currículos tradicionais é de suma importância na

construção de uma identidade étnica ciente de sua ancestralidade e conhecedora de sua história, percebendo-se representada nos processos históricos vivenciados pelos diferentes grupos étnicos ao longo da história. Assim, o conceito de Pedagogias Culturais aliado aos EC, especialmente voltados para a Educação⁶ é de grande valia para o estudo do campo daqueles sujeitos e/ou culturas silenciados.

Silva (2000, p. 89) conceitua Pedagogia Cultural como qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido — em conexão com relações de poder — no processo de transmissão de atitudes e valores, tais como o cinema, a televisão, as revistas, os museus etc. Essa definição nos permite dizer que os múltiplos processos envolvidos no ato de educar, em especial aqueles que se sobrepõem à educação escolar bem como os artefatos⁷ utilizados nesse processo e o seu *modus operandi* constituem as chamadas Pedagogias Culturais.

O campo dos EC trouxe mudanças significativas para o conceito de Pedagogia. Segundo Andrade e Costa (2015, p.49):

indícios apontam ter sido a partir da aproximação entre Estudos Culturais e Educação que as análises inserindo a pedagogia dentro de uma rede de significações relacionada com cultura, política e poder encontraram embasamento teórico. Foi neste cenário que o conceito de pedagogias culturais surgiu como uma produtiva ferramenta teórica acionada para discutir a relação entre artefatos da cultura e processos educativos.

O conceito acompanha as mudanças advindas com o papel que a Cultura adquire nas discussões relacionadas ao sujeito e suas relações com o “mundo”. A cultura passou a exercer um papel “constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter desse movimento, bem como a sua vida anterior” (HALL, 1997, p. 22), o que tirou a cultura da perspectiva tradicionalista e elitista que supervalorizava a cultura produzida pelas elites dominantes em detrimento dos demais agrupamentos sociais e étnicos. A cultura pensada como traço presente “em todos os processos e prática de nossa vida social” (HALL, 1997, p. 15) é que permite a utilização desta enquanto recurso pedagógico, abrindo espaços para novas abordagens que se libertam do espaço escolar e considera as várias práticas e locais onde a aprendizagem aconteça.

⁶ Os “Estudos Culturais em Educação constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 54).

⁷ Artefato, nesse sentido, representa os objetos produzidos a partir do trabalho humano que auxiliam na identificação e reprodução de aspectos culturais de determinados povos e/ou agrupamentos étnicos (entendimento nosso).

Para Andrade (2016, p. 68):

ao destacar a cultura como recurso pedagógico, o que se objetiva é chamar a atenção para o quão potentes são as diversas formas de manifestação cultural e os diversos artefatos culturais na produção do sujeito contemporâneo. Essa potência da cultura a torna pedagógica ao mesmo tempo em que alarga o entendimento do conceito de pedagogia. Ser docente hoje implicaria a compreensão destes processos, pois, como sabemos, a escola não é mais o único local de aprendizagem e é a partir da compreensão do contexto que nos rodeia que podemos nos colocar face aos novos desafios que surgem.

A relação entre cultura e pedagogia, na perspectiva dos EC, nos ajudou a compreender a constituição de uma educação para as relações étnico-raciais independente dos processos de escolarização e/ou dos espaços escolares, pois a cultura nos leva a caminhos variados e possibilidades educativas infinitas, uma vez que a cultura – enquanto ferramenta pedagógica, exerce ação educativa a todo instante e em todos os espaços.

Segundo Costa (2010, p. 137):

Nesse panorama de transformação nas concepções de educação, política, cultura e pedagogia, os Estudos Culturais têm se apresentado como um campo fecundo de análise da produtividade das pedagogias culturais na constituição de sujeitos, na composição de identidades, na disseminação de práticas e condutas, enfim, no delineamento de formas de ser e viver na contemporaneidade.

O entendimento das pedagogias culturais permite a compreensão dos processos educativos de uma forma mais ampla, pois abre espaço para uma aprendizagem contínua, extensiva aos mais variados espaços e tempos do desenvolvimento humano. O conceito visibiliza novas práticas pedagógicas, experiências e modos de vida que constroem o sujeito e influenciam as suas relações sociais, além da sua identificação enquanto sujeito atuante na sociedade e de como este ressignifica os conteúdos presentes no LD relacionados à temática africana e trabalhados em sala de aula pelo professor.

Outro conceito essencial para nossa pesquisa e que fundamenta a elucidação dos discursos e representações da temática africana em textos e imagens presentes nos livros didáticos da disciplina História, utilizados no 6º ano do ensino fundamental no município de Vitória da Conquista, é a representação, teorizado por Stuart Hall. Nossa escolha por Hall não ocorre tão somente por este ser um dos precursores dos EC, mas por enxergarmos no conceito da Representação, a centralidade das práticas culturais e a compreendermos – dentre outros pontos, como uma ligação efetiva entre linguagem e cultura. É o “lugar” onde os significados são construídos e reconhecidos entre os membros de um mesmo grupo.

De acordo com Hall (2016, p. 31), “representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma mesma cultura. Representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos”. A representação vai bem além dos conceitos e/ou ideias que se tem/constrói sobre determinado fato, acontecimento. Ela está mais relacionada a produção e reprodução de comportamentos e ideários sociais coletivos ou individuais e, ainda, daquilo que se constrói diante dos fenômenos sociais.

Tudo ocorre pelo processo da linguagem, é por meio dela que tomamos sentido das coisas e damos sentido a elas. Hall (2016, p. 34) pontua que a representação “é a produção do significado dos conceitos de nossa mente por meio da linguagem. É a conexão entre conceitos e linguagem que permite nos referirmos ao mundo “real” dos objetos, sujeitos ou acontecimentos, ou ao mundo imaginário dos objetos, sujeitos ou acontecimentos fictícios”. Ainda segundo Hall (2016), o processo de tomada de sentido e/ou significado está intimamente ligado às ideias, conceitos, experiências e formulações que carregamos mentalmente. E toda essa bagagem que trazemos em nós é que nos permite estabelecermos ligações entre o mundo material e o que já “sabemos” da realidade e daí, atribuímos significado ao que nos rodeia.

O sistema de representação, como disposto por Hall (2016, p. 35), “consiste não em conceitos individuais, mas em diferentes maneiras de organizar, agrupar e classificá-los, bem como em formas de estabelecer relações entre eles”. Podemos não ter contato material com uma dada realidade, mas ainda assim, seremos capazes de estabelecermos conceitos e ideias sobre ela. Esse sistema de classificação não anula não enfraquece a tomada de sentido e/ou significado a partir da relação entre o que sabemos e a realidade dada, outrossim, o processo de classificação e a formação de conceitos atuam juntos no processo de representação que é sintetizado por Hall (2016, p. 38) como,

então, dois ‘sistemas de representação’ relacionados. O primeiro nos permite dar sentido ao mundo, por meio da construção de um conjunto de correspondências [...] e o nosso sistema de conceitos, os nossos mapas conceituais. O segundo depende da construção de um conjunto de correspondências entre esse nosso mapa conceitual e um conjunto de signos [...] que indicam ou representam aqueles conceitos. A relação entre “coisas”, conceitos e signos se situa, assim, no cerne da produção do sentido na linguagem, fazendo do processo que liga esses três elementos o que chamamos de “representação”.

Os sentidos, linguagem e a representação são elementos essenciais na compreensão da cultura e das práticas culturais constituídas, sobretudo das culturas africanas. Compartilhar de uma mesma cultura ou um modo semelhante de concepção de uma dada realidade é

compartilhar de um mesmo *mapa conceitual*, uma vez que “os códigos fixam a relação entre conceitos e signos. Estabilizam o sentido dentro de diferentes linguagens e culturas” (HALL, 2016, p. 42). Ao representar, o sujeito estabelece o real e o esquematiza mentalmente por meio dos signos. É o que nos habilita a nos “dirigir ao mundo real”⁸, a atribuir sentido e significado a coisas, pessoas, situações, palavras, eventos etc.

A teoria da representação por meio da linguagem pode ser entendida em três abordagens: abordagem reflexiva, intencional e a construtivista. Vejamos de forma breve como cada uma delas se estrutura:

- **Abordagem reflexiva:** a linguagem surge como reflexo da realidade e “imitadora” da verdade. O “sentido repousa no objeto” e a linguagem “reflete o sentido verdadeiro como ele já existe no mundo” (HALL, 2016, p.47).
- **Abordagem intencional:** as palavras estão ligadas ao sentido que o sujeito deseja lhes conceber. O sujeito é o codificador, o sujeito falante que concebe sentido ao mundo por meio da linguagem. Essa linha de pensamento implica numa “negociação” entre os pensamentos individuais e o sentido das palavras e signos, uma vez que a linguagem se concretiza no coletivo.
- **Abordagem construtivista:** há na linguagem um caráter social e público, mas “nem as coisas nelas mesmas, nem os usuários individuais podem fixar os significados na linguagem. As coisas não significam: nós construímos sentido, usando sistemas de representação – conceitos e signos” (HALL, 2016, p. 48), em que podemos concluir que o mundo real se difere do mundo simbólico.

Assim, podemos entender que o sentido é produzido por meio da linguagem, na prática significante – aquela que produz sentido. É na representação que “o visível se torna dizível. É na representação que a visibilidade entra no domínio da significação” (SILVA, 2003, p. 61.).

O papel das representações aliado aos postulados das pedagogias culturais é de importância fundamental na discussões voltadas para a formação da identidade negra, a partir das maneiras como os conteúdos voltados para a história das Áfricas e das populações africanas e seus descendentes, são ressignificados pelos docentes responsáveis pela disciplina História, bem como os livros didáticos participam desse processo.

Refletir como a África é representada nos livros didáticos e quais os desdobramentos dessas representações no processo de escolarização é fundamental para pensarmos uma

⁸ Grifo nosso.

educação realmente voltada para as relações étnico-raciais, capaz de “quebrar” a trajetória crescente e, por vezes velada do preconceito racial no Brasil.

Nesse sentido, o papel das representações e de práticas voltadas para as pedagogias culturais pode reforçar determinados (pre)conceitos ou possibilitar a construção de novos conhecimentos e sentidos que mudem as práticas das relações étnico-raciais dentro do sistema de ensino brasileiro.

A representação de uma África atrasada, com a figura do negro sendo apresentada de forma pejorativa e inferiorizada tem uma de suas raízes, segundo Munanga (2009), nos relatos do historiador Heródoto de Halicarnasso (485 a.C.), que descrevia a região – após algumas passagens pelo continente, de forma mítica, relatando a presença de criaturas fantasiosas e incapaz de abrigar qualquer tipo de vida civilizada. Já no século XV o ideário mítico acerca do continente ainda imperava, assim como a ideia de que lá existiam seres quase mitológicos que misturavam características humanas e animais.

No século XIX, Hegel (2001, p. 111) defendia que a África não fazia parte da “história do mundo”, não possuía características históricas próprias. Ainda defendia que “Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natural e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da história do mundo”. A representação de uma África desprovida de civilidade e exemplo de inferioridade segue pujante, pois segundo Munanga (2009, p. 24) os europeus:

tinham *a priori* desprezo pelo mundo negro, apesar da riqueza que dele tiravam. A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos entre duas sociedades que se confrontam pela primeira vez, tudo isso mais as necessidades econômicas da exploração predispuseram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e as suas aptidões intelectuais.

Como podemos observar, as representações do continente africano, das populações negras e seus descendentes de forma inferiorizada é algo presente historicamente desde a Antiguidade e cristalizou-se de modo a relacionar de forma intensa a imagem do negro à humanidade exemplo de inferioridade. Durante décadas, o ensino voltado para a temática africana se deu de forma fragmentada, o que acabou por reforçar todo esse discurso de inferioridade desenhado durante séculos.

Tanto os currículos quanto a historiografia tradicional atenderam às demandas das elites dominantes, além de seguirem um modelo europeizado e temas altamente eurocêntricos onde as populações brancas (leia-se europeias) foram representadas de modo a legitimar a sua

dominação e superioridade, frente a uma suposta inferioridade negra que atendia aos interesses dos colonizadores e exploradores daquele continente.

Se refletirmos acerca do fato de que as representações que constituem a história das Áfricas e das populações africanas, propagada pelo senso comum origina-se nesse processo de (des)conhecimento do continente africano, além de ser o mesmo conjunto de representações que embasam as produções de identidade, imagens e signos relacionados à imagem do negro que domina o imaginário de grande parte da população brasileira.

Devemos pensar também que, boa parte desse conjunto de representações é reproduzido no espaço escolar e compõem o processo de escolarização. Daí a importância de posicionamento crítico ante a produção e reprodução dessas representações e, principalmente, de como essas representações contribuem na formação de uma identidade negra.

Segundo Hernandez (2008, p. 18):

pela ocultação da complexidade e da dinâmica cultural próprias da África, torna-se possível o apagamento de suas especificidades em relação ao continente europeu e mesmo ao americano. Quanto às diferenças, são tratadas segundo um modelo de organização social e política, bem como de padrões culturais próprios da civilização europeia. Em outros termos: aproximando por analogia o desconhecido ao conhecido considera-se que a África não tem povo, não tem nação nem Estado; não tem passado, logo, não tem história.

A ideia de inferioridade africana, somadas a uma negligência “arquitetada” de sua história e o silenciamento de sua diversidade cultural, formam um conjunto de mecanismos que justificariam a superioridade europeia e a exclusão de sua história em detrimento de uma sociedade branca eurocêntrica, cristã e heterossexual. As representações sobre o continente africano corroboram com o subjugo europeu. O continente “pintado” como um lugar onde a barbárie, a selvageria e toda sorte de mazela impera figura como um continente incapaz de representar a civilização. A cor da pele representaria toda carga de inferioridade e seria o exemplo de homem primitivo.

Ainda segundo Hernandez (2008, p. 20-21), a história africana apresentada até então conferia à África alguns pontos como:

um estado de selvageria, no qual predomina a natureza, isto é, não se produzem cultura ou história. O segundo ponto é o que distingue os europeus dos africanos e os próprios africanos entre si. Por sua vez, o terceiro ponto é o que se refere ao africano da África subsaariana como um sujeito sem “vontade racional”, equivale dizer, sem o elemento tido como pré-requisito para a transformação da realidade de acordo com critérios “racionalis”. Em resumo: esse sujeito não tem condições de ultrapassar os limites de selvageria e de buscar um novo estado de existência.

Um outro ponto que precisa ser revisado no estudo da temática africana é a “ligação” quase que automática do termo “negro” ao “africano”. As duas palavras, ao longo dos estudos numa perspectiva tradicionalista, tornaram-se (quase) sinônimos. A ideia de que se falando de um o outro está contemplado, precisa ser combatida. As palavras “negro” e “africano” referem-se a realidades totalmente diferenciadas. Desconstruir a ideia de uma África una e totalmente negra, oriunda do trato no mesmo bojo o ser “negro” e o ser “africano” é fundamental no processo de escolarização dos estudantes.

Na tentativa de quebrar os paradigmas eurocêntricos construídos a respeito da história africana, processos educativos que se aliem às pedagogias culturais possibilitam uma desconstrução dos mitos de superioridade europeia, tirando do silenciamento toda a pluralidade cultural vivida pelo continente africano e desmistifica a ideia de uma África sem história ou ancestralidades das quais o sujeito possa espelhar-se.

Valorizar a África enquanto berço da humanidade, evidenciando a origem humana no interior do continente africano ou visibilizar tantos outros reinos e impérios africanos para além do Egito antigo, com inovações técnicas e tecnológicas além de organizações políticas e sistemas bem estruturados social e economicamente ou, ainda, reforçar as resistências e as formas de organização ante ao processo da escravização vivenciada nas Américas durante o período colonial brasileiro desconstruem a ideia de inferioridade e possibilita o aprendizado de todo o processo de construção e reconstrução vivenciado pelos povos africanos e seus descendentes ao longo da história.

Desmistificar todo o julgo de inferioridade propagado pelos currículos eurocêntricos que desprezava toda a carga de resistência e práticas culturais africanas, pode representar um pontapé inicial na reconstrução de uma identidade negra includente, além de propiciar aos não-negros o conhecimento de uma ancestralidade africana diferente daquela perpassada outrora, contribuem positivamente para uma educação voltada para as relações étnico-raciais.

1.3 O ensino de História da(s) África(s) e os Estudos Culturais

Durante décadas, o ensino de História nas escolas brasileiras obedeceu aos moldes de uma escola histórica tradicional, onde se privilegiava os grandes sujeitos históricos, a História apresentada de forma linear, em que determinados eventos históricos ganhavam destaque por meio de um discurso, altamente eurocêntrico e pensado para a transmissão de conteúdos sem questionamentos, eliminando a possibilidade de uma formação crítica por parte do sujeito.

Para Guimarães (2012, p. 43-44)

a história tradicional ou positivista privilegiava como fontes os documentos escritos, oficiais e não oficiais (leis, livros), e também os sítios arqueológicos, as edificações e os objetos de coleções e museus, como moedas e selos. Os sujeitos da História tradicional eram as grandes personalidades políticas, religiosas e militares: reis, líderes religiosos, generais, grandes proprietários. Eram atores individuais, heróis que geralmente apareciam como construtores da História. Assim, a história tradicional estudava os grandes acontecimentos diplomáticos, políticos e religiosos do passado. Privilegiava o estudo dos fatos que eram apresentados numa sequência de tempo linear, cronológica e progressiva.

De igual modo, as práticas docentes obedeciam ao tradicionalismo do currículo de História, o que resultava em metodologias centradas na figura do professor que ocupa o lugar de “detentor do saber”, conferindo ao sujeito aprendente o mero lugar de receptor do saber trazido pelo professor. O ensino de História assim pautado, reproduzia uma educação positivista onde o ensino favorecia a memorização, repetição e a formação altamente tecnicista, além de favorecer a disseminação de uma cultura dogmática, onde os “ensinamentos” passados em sala de aula pelo professor não eram passíveis de questionamento, uma vez que o mesmo era considerado o detentor de “verdades absolutas”. O ensino de história das Áfricas⁹ não fugiu desse processo tradicional e, durante tempos, sua abordagem obedeceu ao silenciamento característico da colonialidade presente nos currículos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394 já preconizava, em 1996, “a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira, incluindo aí o ensino de história das Áfricas, das populações africanas, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”, embora presente na Lei regente da Educação, o ensino de história das Áfricas e das populações africanas seguiu um processo de invisibilidade nos bancos escolares brasileiros. O espaço ocupado pela temática eram os temas presentes em poucos capítulos dos livros didáticos das disciplinas, em especial da disciplina História, ou ainda, em disciplinas do “tronco” diversificado – como a disciplina cultura afro-brasileira, como complemento de carga horária docente ou atividades desenvolvidas na disciplina “Artes”.

⁹ Utilizamos a expressão “História das Áfricas e das populações africanas”, por compreendermos o continente africano em toda a sua diversidade, além de pensarmos o ensino da temática africana voltado para todas as dimensões dessa história e aos diferentes contextos nos quais o continente africano e as suas populações se inserem.

A temática do ensino de história das Áfricas e das populações africanas tem sido bastante pesquisada e/ou debatida na atualidade. Segundo Oliva (2008), nomes como os historiadores Zamparoni, Selma Pantoja, Mônica Lima, Carlos Wedderburn apontam que há um “esquecimento” intencional da temática africana nos currículos escolares e no próprio ensino da História. Oliva (2008. p. 202-203) segue indagando

Por que a obrigatoriedade legal para inclusão de conteúdos da História da África nos currículos utilizados no Brasil? A resposta parece ser óbvia: o tema seria importante e teria sido por muitos anos negligenciado por programas, livros didáticos, professores e estudantes. Segundo Lima, as origens desse descaso encontrariam uma longa tradição, identificadas, por exemplo, nas posturas de alguns intelectuais brasileiros no decorrer dos dois últimos séculos.

O ensino da histórias das Áfricas deve ser receber o mesmo tratamento dado aos outros temas históricos, como o é a história da Europa, América ou Ásia. Tirar da história das Áfricas o lugar comum do tráfico de escravizados, do subjugo colonial ou das generalizações dirigidas ao continente africano carregadas de vitimismo ou de uma ignorância “programada” de toda uma construção histórica vivenciada por aquelas populações é imprescindível para a formação dos alunos.

A ideia de se relacionar o ensino de história das Áfricas e das populações africanas tão somente ao estudo da escravização no Brasil colonial, às comemorações pertinentes ao “13 de Maio” ou ainda, ao Egito antigo – apresentado como “dádiva do Nilo”, sem ter o seu pertencimento africano evidenciado, precisam dar espaço a metodologias que abarquem perspectivas metodológicas postuladas por autores como Joseph Ki-Zerbo, Cheikh Anta Diop, Elikia M’Bokolo, Théophile Obenga, pois assim, ainda segundo Oliva (ibid., p. 206) “apesar das divergências apresentadas por esses autores, seria possível, a partir deles, o estabelecimento ou definição dos espaços civilizatórios e períodos a serem estudados”.

É preciso destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais, mesmo com todas as críticas a ele dirigidas, já apresentavam a proposta de um trabalho transversal, envolvendo a diversidade cultural brasileira como um dos temas abarcados pela “pluralidade cultural”. Importante salientar que o trabalho de conhecimento das matrizes culturais brasileiras no sentido de compreender a constituição da nação e de seu povo já deveria ser tema contemplado nos bancos escolares brasileiros. Inclui-se aí o estudo da história africana.

Faz-se necessário abandonar o espaço reservado pela historiografia tradicional, durante muito tempo, à história das Áfricas que foi de coadjuvante na história do Brasil e, além disso,

corroboraram com as representações de inferioridade construídas ao longo do tempo acerca da temática africana. Assim, de acordo com Pereira (2012, p. 19), podemos dizer a respeito do ensino de história das Áfricas que

no Brasil, com raras exceções, não se estuda história da África. A população, majoritariamente descendentes de africanos, é incapaz de reconhecer uma de suas matrizes formadoras a não ser através de estereótipos - um continente exótico, primitivo, miserável, ignorante, violento – os três Ts_(tarzan, tribo e tambor).

Importante salientar que o trabalho de conhecimento das matrizes culturais brasileiras no sentido de compreender a constituição da nação e de seu povo já deveria ser tema contemplado nos bancos escolares brasileiros. Inclui-se aí o estudo da história africana, uma vez que as heranças culturais presentes no Brasil daquele continente é parte importante da nossa formação cultural.

Segundo Costa (2018, p. 301),

num país onde a imagem do homem negro africano está intimamente ligada à subserviência desde o início do regime escravocrata e a sua população é majoritariamente formada pelas populações afrodescendentes, a forma como a história da África e dos africanos é ensinada nos espaços escolares é de suma importância, pois nesses espaços a noção de inferiorização das populações negras africanas e a negação de suas culturas podem ser refutadas ou perpassadas por gerações.

Dentro desse contexto, o ensino de história das Áfricas e das populações africanas ganha contorno de extrema relevância. Como romper com o ideário de inferioridade e primitivismo construído ao longo do tempo a respeito de tudo aquilo relacionado a temática africana, se o conhecimento do tema é insuficiente? Como se apropriar de uma temática/ cultura da qual não se conhece? Como tentativa de sanar a problemática do desconhecimento da temática africana nos espaços escolares é que a Lei 10.639/2003¹⁰ é promulgada. Fruto de muitas lutas da militância negra de movimentos sociais como o MNU (Movimento Negro Unificado), esta Lei instituiu a obrigatoriedade do ensino de história das Áfricas e das populações africanas em todas as instituições de ensino públicas e particulares do país.

¹⁰ A Lei 10.639/2003 foi alterada pela Lei 11.645/2008 que estabelece obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial de ensino da rede pública e particular da temática da história e cultura afro brasileira e indígena. O estudo da constituição do povo brasileiro a partir das duas matrizes étnicas: história da África e dos africanos, a luta do povo negro povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Outro ponto que merece destaque no que diz respeito ao ensino da temática africana nos espaços escolares concerne, por vezes, a falta de identificação por parte de alguns professores com a história das Áfricas. Acreditam que ao trato da temática se realiza com leituras de textos relacionados à religiosidade de matrizes africanas, a capoeira ou o trabalho direcionado ao combate do racismo. Há aqueles também que, por escolha própria, ignoram a temática por não se identificar com ela por razões religiosas, culturais ou outras tantas.

Não obstante, a Lei 10.639/03 constitui-se um marco para os estudos referentes à temática africana no Brasil, tanto no âmbito da educação básica quanto no ensino superior, uma vez que o texto tira da invisibilidade todo um conhecimento outrora silenciado nos espaços escolares e revela-se importante ferramenta na desconstrução de paradigmas carregados de preconceitos, baseados em noções do senso comum.

O conhecimento sobre si e sua ancestralidade possibilita o resgate da autoestima do sujeito bem como a construção da sua identidade a partir da valorização de sua história e de seus ancestrais, além de possibilitar a tomada de consciência de si e do outro no fomento de espaços escolares pautados no respeito e tolerância ao outro, ocasionando numa real educação voltada para as relações étnico-raciais capaz de subverter a ordem vigente baseada em preconceitos e desconhecimento do outro na sociedade.

Para que esse processo ocorra de forma satisfatória, se faz necessário que o professor considere a importância de práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, bem como a importância do trato responsável da temática africana nos espaços escolares brasileiros. Oliva (2003, p. 423) postula que:

temos que reconhecer a relevância de estudar a História da África, independentemente de qualquer outra motivação. Não é assim que fazemos com a Mesopotâmia, a Grécia, a Roma ou ainda a Reforma Religiosa e as Revoluções Liberais? Muitos irão reagir à minha afirmação, dizendo que o estudo dos citados assuntos muito explica nossas realidades ou alguns momentos de nossa História. Nada a discordar. Agora, e a África, não nos explica? Não somos (brasileiros) frutos do encontro ou desencontro de diversos grupos étnicos ameríndios, europeus e africanos? Aí está a dupla responsabilidade. A História da África e a História do Brasil estão mais próximas do que alguns gostariam.

As pesquisas voltadas para a temática africana nas universidades brasileiras, bem como a realização de simpósios, encontros multidisciplinares e eventos afins, cresceram consideravelmente desde a promulgação da Lei 10.639. Contrapondo-se a esse avanço, pouco dessa produção chega a Educação básica de modo a propiciar o efetivo cumprimento da Lei e

poucas, também, são as pesquisas com vistas a discutir o ensino de história das Áfricas nos espaços escolares do país.

A introdução de determinadas temáticas como as relacionadas à história das áfricas e das populações africanas em sala de aula e a inclusão destas nos currículos oficiais vão além dos bancos escolares. É preciso um olhar atento para a formação docente voltada para as relações étnico-raciais e a história das Áfricas e das populações africanas no currículo de formação docente nas licenciaturas.

Trabalhar os conteúdos relacionados à temática na educação básica não se resume às leituras das páginas dos livros didáticos que apresentem alguma informação sobre o tema. A prática docente precisa estar vinculada a uma busca constante aos novos conceitos, linguagens e conhecimentos construídos relacionados a temática africana e a sua formação deve ocorrer de modo a suscitar a criticidade e “criar” mecanismos que suscitem no sujeito aprendente a consciência de que a África tem uma história e essa história precisa ser conhecida, já que a origem da humanidade ocorre naquele continente.

Nesse sentido, as pesquisas voltadas para os EC são de extrema importância, pois estes aproximam o estudo da História, sobretudo da História africana da diversidade cultural, possibilitando a educadores e educandos o conhecimento e apropriação de uma diversidade étnico-racial e cultural tirando destes a condição de meros reprodutores de informações, aliando a prática educativa ao real objetivo da disciplina História que é colaborar com a formação de sujeitos capazes de pensar e atuar criticamente acerca da realidade que os cerca, formando cidadãos atuantes na sociedade.

Como vimos anteriormente, os EC “rejeitam a noção da pedagogia como uma técnica ou um conjunto de habilidades neutras, argumentando que a pedagogia é uma prática cultural que só pode ser compreendida através de questões sobre história, política, poder e cultura” (GIROUX, 1995, p. 87). O espaço escolar, compreendido como um espaço de construção e desconstrução de saberes, pensado por meio da aproximação dos aspectos relacionados à cultura, pode otimizar uma educação mais dinâmica que instrumentalize a construção do pensar a partir da construção de novos significados, informações e experiências que agucem o resgate de sua história e o levem a refletir sobre os discursos de “verdade” impostos sobre o “outro” e a reconhecer-se como sujeitos de sua própria história.

Os currículos vistos de uma forma tradicional estão distantes de promover a construção de uma educação que possibilite a construção da autonomia do sujeito. Os conteúdos trabalhados sem uma aproximação efetiva entre si ou o silenciamento dos processos culturais em detrimento de uma educação conteudista levam a uma aprendizagem mecânica, uma vez

que os conteúdos apresentados são inquestionáveis ou o único caminho a se seguir em sala de aula, dando à cultura um caráter desnecessário.

Segundo Silva (2003, p. 12):

é o impacto das teorizações pós-modernistas e pós-estruturalistas, tais como representadas sobretudo pelos Estudos Culturais e sintetizadas na chamada ‘virada linguística’, que vem modificar radicalmente essas concepções iniciais. Nas novas concepções, ganham centralidade o papel da linguagem e do discurso na constituição do social. De forma consequente, a cultura entendida principalmente como prática de significação, assume um papel constituidor e não apenas determinado, superestrutural, epifenomenal. São essas renovadas concepções do cultural e do social que deverão ter um impacto considerável sobre a teoria curricular.

Os EC inauguram um novo modo de pensar o espaço escolar que, outrora figurava como único espaço possível de produção e reprodução de saber. É preciso compreender que os processos educativos ocorrem em todos os espaços onde haja a convivência humana e as práticas culturais constituem-se elementos representativos desses processos. Aqui, a escola exerce uma nova função: a de instrumentalizar o sujeito na significação e ressignificação dos processos educativos constituídos em suas vivências em sociedade. O saber e a construção de conhecimento precisam ser reforçados em seu caráter democrático, acessível a todos e presente em todos.

No campo da História, segundo Costa (2003, p. 11), “os Estudos Culturais não pretendem ser uma disciplina acadêmica no sentido tradicional com contornos nitidamente delineados, um campo de produção de discursos com fronteiras balizadas”, o que nos permite apreender que a mesclagem de novas teorias e abordagens, ocasionam num rompimento com uma concepção tradicionalista do ensino de História onde o currículo é verticalizado e distante das experiências humanas.

Para o estudo da temática africana, os EC são de grande valia, uma vez que nos aproxima de uma forma efetiva de uma história silenciada pelos currículos tradicionais. É preciso cultivar a ideia de que “os conteúdos antirracistas, antissexistas, antibelicistas, ecológicos etc. devem estar presentes em todas as disciplinas. Não podem ficar reduzidos a temas mais ou menos esporádicos, quando não marginais, a objeto de dias especiais, nem a matérias independentes” (SANTOMÉ, 1995, p. 176).

Os EC, ao voltarem os olhares para as práticas culturais enquanto produtoras de significado, possibilitam a desconstrução de alguns equívocos e preconceitos construídos socialmente, tidos por “verdades absolutas”. Acreditamos que a partir da valorização cultural e

a promoção do reconhecimento da diversidade étnico-racial nos espaços escolares proporciona uma educação voltada para a igualdade e para o reconhecimento da diversidade cultural presente em cada sujeito e da qual, fazemos parte. O olhar voltado às práticas culturais permitem a visibilidade da singularidade presente em cada ser humano, desmistificando a ideia de inferioridade negra e possibilitando o conhecimento de histórias e civilizações onde o negro atua de forma protagonista.

Não obstante, os EC nos permite uma reflexão acerca do currículo de História e, sobretudo, o “não-lugar” dos conteúdos relacionados à história das Áfricas e das populações africanas nestes. A organização curricular obedece os interesses das elites dominantes que desejam perpetuar-se no poder, onde o estudo da história voltado para as “grandes personalidades” e/ou heróis exaltem as relações de poder vigentes. Nesse cenário, não há espaço para a história africana que passou a ser “negada qualquer dimensão histórica aos seus povos, o continente africano passou a ser estudado apenas por linguistas, antropólogos, etnólogos, contaminados por profundo viés analítico eurocentrista (PEREIRA, 2012, p. 21)”, ação reforçada pelos currículos tradicionais que tratam da disciplina.

As relações de poder presentes nos currículos de História estão presentes também nas relações estabelecidas nos espaços escolares, onde encontram lugar nos discursos de poder reproduzidos em sociedade, incorporados pelos atores sociais, atuantes nos bancos escolares. Segundo Silva (2003, p. 23),

na visão mais comum, as relações de poder contaminam, distorcem, falsificam o significado, deturpam, degradam, turvam o processo de significação. Supostamente, na hipótese da inexistência de relações de poder, entraríamos no gozo de práticas de significação livres desses constrangimentos, que dariam como resultados significados e sentidos puros, desinteressados, “verdadeiros”. Numa outra perspectiva, os significados não são vistos como falsos ou verdadeiros, como puro ou contaminados, com o grau de falsidade ou de impureza sendo função do grupo que os produzem, que os enunciam.

As limitações impostas pelo currículo, bem como a escassez de material didático que possibilitem uma construção de conhecimento positiva voltada para os conteúdos relacionados a temática africana, dificultam a formação da identidade negra do sujeito bem como as problematizações do ideário de inferioridade e subjugo “enfiado goela abaixo” durante o processo de constituição de um currículo altamente eurocêntrico.

Os EC propõem um caminho inverso àquele fruto dos currículos e práticas tradicionais. Segundo Costa (2003, p. 11):

os trabalhos precursores dos Estudos Culturais, apesar de não serem únicos nas suas perspectivas de problematização, estão unidos por uma abordagem cuja ênfase recai sobre a importância de se analisar o conjunto da produção cultural de uma sociedade, suas diferentes práticas, para entender os padrões de comportamento e a constelação de ideias compartilhadas por homens e mulheres que nela vivem. Em seus desdobramentos, os Estudos Culturais investem intensamente nas discussões sobre a cultura, colocando a ênfase no significado político.

O campo dos EC no trato da temática africana possibilita aos sujeitos a compreensão da diversidade étnico-racial e cultural características do continente africano, instrumentalizando-os no combate à discriminação racial, ao preconceito e na construção de uma identidade étnica, valorosa de sua ancestralidade. Segundo Hall (2003, p. 200), “os Estudos Culturais abarcam discursos múltiplos, bem como numerosas histórias diferentes. Compreendem um conjunto de formações, com as suas diferentes conjunturas em momentos no passado”. Para Santomé (1995, p. 161), trazer os EC para o currículo e a educação é importante pois “quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas”.

As análises que se valem dos EC em Educação dão margem a novos temas e abordagens que acabam por influenciar as práticas pedagógicas atuais que desejam romper com os paradigmas tradicionalistas. Em outras palavras, aproximar os EC do ensino de história das Áfricas e das populações africanas estabelece uma ponte para novas abordagens que abrem caminhos para uma educação transformadora, pautada nas relações étnicas-raciais e que valorizem a história e culturas africanas, presentes na formação da identidade cultural brasileira.

1.4 O livro didático como artefato cultural¹¹

O livro didático (LD) assume um papel determinante no processo educativo e de escolarização. Embora avanços tecnológicos tenham chegado também às salas de aula, o livro segue sendo o material didático mais utilizado e o mais acessível aos alunos. Do ponto de vista da organização escolar, o LD auxilia na aplicação e efetivação dos currículos e, por conseguinte, das disciplinas às quais pertencem. Sem mencionar o fato que, de acordo com Guimarães (2012, p. 91), “o livro didático é um dos principais veiculadores de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros com acesso à educação escolar básica na rede pública de ensino”.

¹¹ Entendemos por artefato cultural tudo aquilo que constitui produções do sujeito, capazes de produzir sentidos e significados e expressam seu modo de ser, agir, enxergar o mundo.

Bittencourt (2004, p.71) atenta para as polêmicas existentes em torno da importância dada ao LD, bem como as formas como estes são utilizados. “Existem professores que abominam os livros escolares culpando-os pelo estado precário da educação escolar. Outros docentes calam-se ou não se posicionam de forma positiva pelo auxílio que os livros prestam em seu dia a dia complicado”. Bem ou mal, o livro segue sendo o principal referencial de estudos para professores, alunos e pais, fazendo do mercado editorial de livros didáticos um dos mais rentáveis economicamente.

Como produto altamente rentável da indústria editorial, Bittencourt (ibid., p. 71) ainda afirma que

o livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece a evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização [...]. É importante destacar que o livro didático como um objeto da indústria cultural impõe uma forma de leitura organizada por profissionais.

O LD, enquanto instrumento pedagógico, ocupa ainda um lugar de destaque na educação escolar e, sobretudo, no trabalho docente. Enquanto instrumento pedagógico, o mesmo figura como um “mediador” entre os saberes considerados necessários pelos currículos dominantes vigentes e aqueles próprios e particulares, da realidade a qual se destinam. Compreendendo a Educação como um dos deveres do Estado e tendo a oferta de material didático-escolar como parte da execução desse dever, segundo a Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, faz-se necessário a reflexão em torno do LD enquanto suporte pedagógico necessário, presente majoritariamente nas salas de aula das escolas públicas brasileiras.

Por outro lado, o LD não pode ser encarado como o detentor de “verdades” e um guardião soberano de saberes. Antes de tudo, é preciso apresentar o LD como uma das vias possíveis de fontes de conhecimento e não, como a única via possível de obtenção deste. Para Guimarães (2012, p. 103):

diversificar as fontes utilizadas em sala de aula tem sido um dos maiores desafios dos professores de História na atualidade. Isso implica redimensionar a relação professor-aluno-saber. Implica superar a relação de submissão de professores e alunos ao saber difundido e não ceder à sedução exclusivista do livro didático. A sala de aula não é um mero espaço de transposição didática e reprodução de conteúdos, logo, requer de nós uma postura de criticidade diante do conteúdo veiculado.

A LDB nº 9.394/96 postula que a educação tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho, outrossim, o LD deve estar relacionado sempre aos saberes particulares presentes no sujeito, os elementos básicos para a construção de uma criticidade efetiva necessária à construção de uma verdadeira cidadania e necessária a um efetivo convívio social. Os LD, em especial os destinados à disciplina História, devem auxiliar no processo de constituição de um sujeito ciente da diversidade inerente a natureza humana, oferecendo elementos que contribuam para a reflexão do aluno a respeito dos saberes necessários para a sua formação enquanto cidadão capaz verdadeiramente de atuar significativamente na realidade a qual integra.

O LD, entendido como elemento importante na construção da cidadania – um dos fins da educação, é também um artefato cultural que contribui significativamente na constituição das identidades do sujeito por meio do processo de escolarização. No ensino de História, o LD exerce um papel fundamental no reconhecimento do sujeito de sua ancestralidade e/ou história, além de influenciar na aprendizagem histórica que proporciona o conhecimento de si e do outro, além de corroborar com a construção da identidade individual e também coletiva. Entender as influências do LD, enquanto artefato cultural, na construção identitária do sujeito é de suma importância uma vez que as representações e os discursos presentes neste atuam de forma significativa na compreensão da sua realidade tanto individual quanto coletiva.

O livro, assim compreendido, produz e reproduz sentidos e significados sobre os mais variados assuntos e/ou temas. No que diz respeito ao ensino de história das Áfricas e das populações africanas, os discursos e representações presentes nos livros didáticos destinados ao estudo da temática podem produzir sentidos que influenciarão a maneira como o sujeito tomará para si os conceitos relacionados à temática ou o modo como os saberes presentes na obra didática serão ressignificados. Os artefatos culturais são resultados de processos históricos e culturais, construídos socialmente.

Artefatos culturais como o LD produzem discursos sobre o que é ser negro, índio, homem, mulher, cidadão, africano e tantas outras ideias que acompanham o sujeito em sua trajetória no processo de escolarização. Essas construções trazem em si relações de poder que acabam por determinar o que é e o que virá a ser o sujeito. O livro possui uma pedagogia própria que conduz o sujeito no modo de ver e viver em sociedade. Daí a importância de refletirmos sobre os seus usos no processo de escolarização.

Importante salientar, nesse processo, que os livros didáticos estão alinhados com currículos pré-estabelecidos e que, segundo Costa (1999, p. 41) “constituem um conjunto

articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elege e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo”.

Muito daquilo que se sabe ou se tem ideia relacionado ao continente africano e que habitam o ideário do estudante de escola pública - em especial, tem por base os discursos propagados no LD. O conjunto de ideias constantes no LD acabam por produzir os discursos relacionados ao ser negro, a sua cultura ou, ainda, a forma de se olhar para o negro e suas questões ante os aspectos sociais. Rótulos estereotipados presentes nas obras didáticas produzem discursos sobre o continente africano, bem como os seus povos e descendentes, altamente interessados e convenientes aos grupos étnicos e sociais dominantes, o que acaba por produzir e reproduzir ideias de negatividade e inferioridade àqueles que se associam a esses povos.

A utilização de artefatos culturais na educação, sobretudo o LD, possibilitam o conhecimento de histórias e experiências relacionadas ao “outro” que propiciam a construção de novos olhares sobre si e sobre a realidade na qual o sujeito está inserido. A educação, bem como o processo de escolarização, deve oferecer condições para aquele que aprende, aprenda com o outro; aprenda a se colocar no “mundo” e conheça o jeito do outro se colocar também. Uma educação pautada nas diversidades e diferenças que atenda às necessidades do sujeito em todas as suas esferas, em todos os seus campos de atuação individual e coletiva.

Na constituição do LD enquanto artefato cultural muitas são as relações estabelecidas, especialmente aquelas relacionadas ao poder. Segundo Silva (2005a, p. 139), “sob a ótica dos Estudos Culturais, todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural. Além disso, como sistema de significação, todo conhecimento está estreitamente vinculados com relações de poder”. Todos os meandros e mecanismos utilizados no processo de educação possuem uma pedagogia própria, isto é, ensinam algo. Silva (ibid., p. 139) segue explicitando que

tal como a Educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também tem uma pedagogia, também ensinam alguma coisa. Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade. [...] através dessa perspectiva, ao mesmo tempo em que a cultura em geral é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural: o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural.

Por meio dos currículos oficiais, as relações de poder se materializam no LD, uma vez que “o papel do livro didático pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber

oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado” (BITTENCOURT, 2004, p. 73). Seu discurso, por vezes, legitima de maneira interessada o discurso dos “vencedores” e daqueles povos considerados superiores, de acordo com os interesses das elites dominantes.

Na sequência deste trabalho são apresentados os procedimentos metodológicos empregados para a produção de dados.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos os elementos metodológicos empregados para a produção e análise dos dados. Discutimos a natureza, o tipo de pesquisa, o dispositivo empregado para a produção. Abordamos também alguns conceitos da teorização foucaultiana utilizados na dissertação.

2.1 Natureza e tipo da pesquisa

No campo metodológico, a pesquisa se aliou-se à abordagem dos Estudos Culturais (EC) em Educação para pensarmos os textos e as imagens presentes nos livros didáticos de História, relacionados ao ensino de história das Áfricas, tendo por base os conceitos de cultura e representação, postulados por Stuart Hall.

Os EC na Educação nos ajudaram na resolução do problema proposto, uma vez que o aporte teórico escolhido nos permitiu uma maior aproximação daquelas “culturas negadas” nos currículos escolares vigentes. Segundo Santomé (1995, p.161), “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação”.

Valendo-se de uma abordagem transdisciplinar, os EC, enquanto campo de pesquisa, oferecem uma multiplicidade de olhares para questões antes renegadas junto à ciência dita tradicional. Nesse sentido, as aproximações da teoria aos elementos culturais atribuem à cultura um papel que não é totalmente explicado pelas determinações da esfera econômica (ESCOSTEGUY, 1998).

Entendendo a metodologia como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 1994, p. 16), para alcançarmos os objetivos propostos, optaremos como caminho metodológico, a metodologia de pesquisa qualitativa. Para Gamboa (2003, p. 399):

quando se fala de pesquisa qualitativa se refere à coleta e tratamento de informações sem uso de análise estatística, a instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que não fecha a interpretação num único sentido (paráfrase) mas, permite o jogo de sentidos (polissemia). Dessa forma se torna necessária a elaboração, *a posteriori*, com base nos sentidos mais fortes e mais permanentes um quadro de conceitos ou categorias abertas

que permitam a definição de um horizonte de interpretação. Na busca de sentidos, além desse horizonte, também é necessária a recuperação dos contextos sociais e culturais onde as palavras, os gestos, os símbolos, as figuras, as diversas expressões e manifestações humanas tem um específico significado.

A abordagem qualitativa é de suma importância no campo das ciências sociais, sobretudo, na área educacional, por propor uma abordagem que tem por pressuposto o interesse pela interpretação dos dados obtidos, além de sua extrema relevância para as pesquisas educacionais, uma vez que ela

se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com universos de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 22).

Desse modo, as técnicas empregadas permitem o trato de uma determinada temática sob aspectos variados, a depender dos referenciais e métodos utilizados pelo pesquisador. A dinâmica e o contexto histórico-social no qual o objeto de estudo está inserido se aproximam do pesquisador.

No primeiro momento dedicamo-nos ao levantamento bibliográfico dos estudos concernentes a teoria dos EC, bem como aquelas que nos embasaram no entendimento da constituição do ensino de história das Áfricas enquanto disciplina obrigatória nas redes públicas e privadas de ensino nacional, a partir da promulgação da Lei. nº 10.639/2003. Na sequência, realizamos um estudo exploratório dos livros didáticos de História do 6º ano.

Não nos ocuparemos aqui de estratégias de leituras e assimilação por parte de professores e alunos relacionadas ao LD de História. Nosso objetivo centra-se na análise dos discursos e representações de textos e imagens relacionadas ao ensino de História das Áfricas e populações africanas presentes nos livros destinados aos alunos e, num segundo momento, identificar os discursos sobre o ensino da temática africana presentes no Manual do Professor, de cada obra didática, e compreender – a partir do conceito de governamentalidade, como esses discursos acabam por governar a conduta docente e fabricar um determinado “tipo” de professor.

Não obstante, nos dedicamos à seleção dos livros didáticos da disciplina História utilizados em diferentes escolas da rede municipal de ensino do município de Vitória da Conquista, para assim, lançarmos mão das seguintes ferramentas metodológicas em busca da elucidação das questões propostas pela pesquisa:

- a) Análise do discurso e representações dos textos e imagens relacionados ao ensino de História das Áfricas presentes nos livros didáticos da disciplina História, utilizados nos anos finais do ensino fundamental.

Partindo de pressuposto de que todo discurso é interessado, a utilização da análise do discurso, enquanto técnica – objeto de nossa análise mais adiante, presente nos textos relacionados à história das Áfricas nos livros didáticos é importante, pois, a partir da “preocupação com o discurso em si mesmo; uma visão da linguagem como construtiva (criadora) e construída; uma ênfase no discurso como uma forma de ação; e uma convicção na organização retórica do discurso” (GILL, 2013, p.247). Para procedermos à análise do discurso presente nos livros didáticos, tomaremos por base, alguns postulados de Michel Foucault que define discurso, como um conjunto de enunciados que se apoie na mesma formação discursiva (FISCHER, 2001).

Ao pensarmos o LD como produto mercadológico, voltado para um determinado público e fim, a análise pretende refletir acerca dos discursos presentes nos textos imagens referentes ao conteúdo de história das Áfricas e das populações africanas e como estes, influenciam o ensino do conteúdo em sala de aula.

- b) Identificar, empregando o conceito de governamentalidade, quais os discursos presentes no Manual do Professor, de cada obra didática, relacionados ao ensino de história das Áfricas e das populações africanas, compreendendo como esses manuais governam a conduta docente, no ambiente escolar.

Entendemos a governamentalidade, com base nos pressupostos foucaultianos, como técnicas governamentais/governo que objetivam determinar a conduta e ações dos outros, agindo sobre sujeitos considerados livres que vêm suas ações governamentalizadas (in)conscientemente em prol de um Estado maior. Não entendemos aqui governo como aquele estatal e institucionalizado, mas o controle de ações que se dão em relações de poder nos mais variados níveis, tais como pedagógico, familiar, econômico etc. Mais adiante, trabalharemos melhor o conceito.

2.2 Os livros didáticos selecionados

A escolha pelos livros didáticos como objeto de pesquisa se deu em razão das muitas de nossas reflexões enquanto docente da disciplina História, ciente da necessidade de uma educação verdadeiramente voltada para as relações étnico-raciais. Por entendermos que a possibilidade do respeito à diversidade e a formação/construção de sujeitos livres de preconceitos, capazes de transformar a realidade de preconceito racial tão presente na sociedade

atual é nula ante o desconhecimento ou a ausência de uma reflexão crítica daquilo que (re)passado nos bancos escolares, é que decidimos pelos livros didáticos da disciplina História como ponte para a nossa investigação.

Os livros didáticos estão presentes de maneira substancial na vida escolar do sujeito, em especial, aqueles usuários do ensino público brasileiro e, por vezes, constituem-se única fonte de pesquisa e conhecimento sobre as mais variadas temáticas. Refletirmos sobre qual África é ensinada nos livros didáticos e como os docentes da disciplina ressignificam esses conteúdos é passo fundamental para a construção de uma educação pautada na diversidade e no respeito às diferenças.

Para esta pesquisa, utilizamos três livros didáticos da disciplina História, destinados ao ensino fundamental, concernentes ao 6º ano. A escolha pelo 6º ano deu-se em razão da temática da antiguidade africana ser unânime nas obras didáticas, que se dedicam ao estudo das civilizações clássicas. As obras didáticas selecionadas foram: a coleção “História Sociedade & Cidadania (2015), da Editora FTD, tendo por autor Alfredo Boulos Júnior; o projeto “Mosaico - História” (2015), da Editora Scipione, tendo por autores Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino; e o projeto “Teláris – História: da Pré-história à Antiguidade” (2015), da Editora Ática, de autoria de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, ambos selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático, Edital Convocação 02/2015.

Os capítulos analisados foram:

- Coleção “História Sociedade & Cidadania”: Capítulo 04 – A pré-história brasileira: da África para outros continentes (p. 75); Capítulo 07: O Egito antigo e o Reino de Kush (p. 129 – 160);
- Projeto “Mosaico”: Capítulo 06 – A antiga civilização egípcia (p. 100 – 117); capítulo 07 – África antiga: diversidade de povos e reinos (p. 118 – 128);
- Projeto “Teláris – História: da pré-história à Antiguidade”: Capítulo 05 – A civilização egípcia (p. 81 – 94); capítulo 09 – civilizações da África antiga (p. 152 – 161).

Após a seleção dos livros e capítulos a serem analisados, demos início à primeira parte de nosso trabalho, que se baseou na análise do discurso – pautada em pressupostos foucaultianos. No segundo momento, analisamos o Manual do Professor, parte integrante de cada obra, destinado ao professor da disciplina História.

2.3 A análise do discurso como procedimento teórico-metodológico

É importante, antes de iniciarmos nossa reflexão a respeito da Análise de Discurso (AD) enquanto procedimento metodológico, frisarmos que a AD muito nos ajudou enquanto

ferramenta metodológica aliada ao nosso aporte teórico que são os Estudos Culturais (E.C). A pesquisa não pretendeu esmiuçar os postulados e teorizações foucaultianos e sim, compreender alguns de seus postulados que permitiram a resolução das questões apresentadas. Optamos por trilhar junto aos pressupostos foucaultianos da AD por compreendermos a sua conceituação de discurso e as práticas discursivas como aliada complementar do ponto de vista dos E.C.

Para analisarmos o discurso, de acordo com Foucault (1987), faz-se necessário distanciarmos daquilo que pretende ser um sentido único, inquestionável ou, ainda, a busca do “oculto” por traz das palavras. É importante buscar, segundo Fischer (2001, p. 198), “é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar”, distanciando-se da ideia de que atrás de cada discurso existe uma verdade definitiva trazida à tona pelas mãos do pesquisador. De acordo com Foucault (1987, p. 55):

[...]gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “*mais*” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

Foucault compreende as relações de poder como ponto central de produção de discursos que produzem regimes de verdade. Essas relações de poder constituem enunciados para além das “palavras” e das “coisas”. O discurso transcende os signos que os representa, apresentando características singulares, próprias. O sentido aí é produzido dentro do próprio discurso, uma vez que a formação conceitual acontece dentro e a partir dele. Para Foucault (1987, p. 69):

de qualquer forma, as regras de formação dos conceitos, qualquer que seja sua generalidade, não são o resultado, depositado na história e sedimentado na espessura dos hábitos coletivos, de operações efetuadas pelos indivíduos; não constituem o esquema descarnado de todo um trabalho obscuro, ao longo do qual os conceitos se teriam mostrado através de ilusões, preconceitos, erros, tradições.

É preciso considerar que o discurso constitui-se um lugar de luta permanente pois é composto, como já posto, por um conjunto de práticas que acabam por constituir o objeto e não apenas os signos que o representa. Há uma relação complexa entre as palavras e as coisas pois esta relação ocorre no campo histórico onde “reina” construções, desconstruções e interpretações, relações perpassadas pelo poder (FOUCAULT, 1987).

Valendo-nos da perspectiva foucaultiana, podemos compreender o discurso como um conjunto de enunciados que concebem uma mesma formação discursiva como base. Destarte, podemos entender que os discursos presentes nos livros didáticos de História são constituídos por diversos enunciados, dentre os quais, concedem ao negro africano e a África, o lugar de meros coadjuvantes numa história protagonizada pela superioridade europeia. Todos esses enunciados, repetidos e propagados a respeito da história africana e de seus descendentes, acabam por se constituir regimes de verdade e vão ditando as formas de ser e agir dos sujeitos aos quais se destinam.

A compreensão de um enunciado vai muito além da decodificação de signos ou imagens. Todo enunciado tem em sua essência uma carga de intencionalidade e significados construídos socialmente e o seu entendimento, além de compreender as intencionalidades de seu autor, está relacionado também à toda carga de subjetividade do sujeito que o compreende, seus valores e vivências atuam constantemente na interpretação e entendimentos dos enunciados que lhe são postos ao longo de sua trajetória em sociedade.

Segundo Foucault (2011, p. 12):

cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, [...] o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

A constituição desses discursos e enunciados que acabam por acarretar em regimes de verdade, uma vez que os discursos estão sempre “a serviço” de uma rede de poder estrategicamente constituída que determinam quem ou o que “dizem a verdade”. Desse modo, podemos inferir que a verdade, em si, não existe mas sim, vontades de verdade que seguem um processo histórico intimamente ligados à instituições que as ditam ou a questões políticas e/ou econômicas (FOUCAULT, 2013).

O discurso é sempre uma produção política, essencialmente político, fruto de relações de poder,

por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. [...] o discurso não é simplesmente que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 2013, p. 10).

Podemos estabelecer, então, uma relação próxima entre saber e poder. De acordo com Veiga-Neto (2007, p. 117), “Foucault descobriu que os saberes se engendram e se organizam para “atender” a uma vontade de poder”. Segundo Revel (2005, p. 77):

Foucault distingue nitidamente o "saber" do "conhecimento": enquanto o conhecimento corresponde à constituição de discursos sobre classes de objetos julgados cognoscíveis, isto é, à construção de um processo complexo de racionalização, de identificação e de classificação dos objetos independentemente do sujeito que os apreende, o saber designa, ao contrário, o processo pelo qual o sujeito do conhecimento, ao invés de ser fixo, sofre uma modificação durante o trabalho que ele efetua na atividade de conhecer.

Nessa perspectiva, o saber é construído historicamente e possui seu próprio regime de verdade e se formam para obedecer uma estrutura de poder.

2.4 A governamentalidade

Outro conceito foucaultiano presente em nosso trabalho é o de *governamentalidade*. Foucault (2008, p. 143-144) apresenta as seguintes definições para a palavra:

o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, como forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade”, a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por "governamentalidade", creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco "governamentalizado".

A governamentalidade estaria, em um primeiro momento, ligada às instituições e às ações que objetivam o pleno exercício do poder sobre a sociedade. A governamentalidade seria uma forma de governo que determina as formas de agir e pensar do sujeito individual e, principalmente do coletivo. Assim, podemos compreender a governamentalidade como uma

ligação entre o poder político e a ética que acaba por estabelecer meios tanto para o governo dos “outros”, como para o governo de si.

Destarte, a governamentalidade seria uma tecnologia de poder pensada para governar, determinar a forma de agir da sociedade e a si mesmo. Em outras palavras, podemos pensá-la como uma tecnologia de poder voltada para gerir os sujeitos e, assim, gerir toda uma população. Seria um ponto fundamental de controle político, além de um eficiente aparato disciplinar capaz de agir eficazmente no governo dos corpos em sociedade. Na educação a escola, seu currículo e os seus artefatos escolares são elementos fundamentais nesse processo, uma vez que reproduzem exatamente as formas de conduta desejadas pelo governo perante os sujeitos, à população.

O ato de governar não pede apenas e tão somente, sob essa perspectiva, ações de cunho político. Vai muito além, pede o conhecimento e gestão de forças externas ao Estado como meios também de controla-las e desenvolvê-las. Governar estaria relacionado ao ato de reger a conduta da população, a conduta de sujeitos considerados livres. Para Foucault (2008, p. 365):

quem governa tem de conhecer os elementos que vão possibilitar a manutenção do Estado, a manutenção do Estado em sua força, para que ele não seja dominado pelos outros e não perca a sua existência perdendo sua força ou sua força relativa. Ou seja, o saber necessário ao soberano será muito mais um conhecimento das coisas do que o conhecimento da lei, e essas coisas que o soberano deve conhecer, essas coisas que são a própria realidade do Estado.

O objetivo principal dessa tecnologia de poder constituída pela ideia de governamentalidade seria a gestão da conduta da população, bem como a sua segurança. Segundo Revel (2005, p.85):

a governamentalidade moderna coloca pela primeira vez o problema da "população", isto é, não a soma dos sujeitos de um território, o conjunto de sujeitos de direito ou a categoria geral da "espécie humana", mas o objeto construído pela gestão política global da vida dos indivíduos (biopolítica). Essa biopolítica implica, entretanto, não somente uma gestão da população, mas um controle das estratégias que os indivíduos, na sua liberdade, podem ter em relação a eles mesmos e uns em relação aos outros.

Quando falamos de poder e controle e/ou governo, imediatamente ligamos à figura do Estado enquanto instituição maior, que controla a todos, as relações de poder e governo estão presentes em toda a sociedade. O governo, assim entendido, nos remete ao “governo

da mente” que não necessita de uma instância maior/materializada para acontecer. Ele se dá a partir do governo de si e do outro, emanando de quaisquer sujeitos sobre si e sobre o(s) outro(s).

Para Veiga-Neto (2008, p.22):

além de resultar de uma ação (de poder) de um/uns sobre o(s) outro(s), o governo, enquanto condução, pode resultar, também, numa ação em que cada um se conduz a si mesmo, ou seja, de uma ação de alguém sobre si mesmo, sobre aquilo que pensa e aquilo que faz. Seja sobre os outros, seja sobre si mesmo, tais ações acontecem graças a determinadas técnicas, em geral muito específicas e refinadas.

Embora Foucault não tenha pensado a governamentalidade no campo educacional, o conceito nos ajuda a refletir sobre a Educação enquanto uma técnica de governo. A partir dela, no processo de escolarização, o Estado normatiza e controla a sociedade. A escola aparece como uma manobra de governo do sujeito, das ações individuais e, por fim, das coletivas.

Nesse sentido, várias são as pesquisas que vinculam o conceito de governamentalidade à temática da Educação. Olena Fimyar (2009) compreende a governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais; Veiga-Neto (2013) estabelece relação entre a governamentalidade e Educação; já Darlize Teixeira de Mello (2013) analisa a governamentalidade na avaliação como forma de controlar a vida diária dos alunos e a prática pedagógica dos professores.

Seguimos assim pensando a ação do governo no espaço escolar, enquanto local produtor e reproduzidor de subjetividades e nos aproxima da ideia de que o governo (Estado) normatiza a sociedade, de forma subjetiva, em todos os seus aspectos. A ideia de um “governo de todos” e para todos, onde todos estejam submetidos ao seu controle, uma vez que a escola – enquanto instituição de ensino, está ligada ao Estado.

3 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA DA(S) ÁFRICA(S): ENTRE DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES

Neste capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa no formato de artigo. O objetivo do texto é analisar os discursos e representações presentes nos textos e imagens constantes nos LD da disciplina História do 6º ano do ensino fundamental em escolas públicas da rede municipal de Vitória da Conquista, relacionados ao ensino de história das Áfricas e das populações africanas.

ARTIGO 01

O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA DA(S) ÁFRICA(S): ENTRE DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES

Rosivania de Jesus Costa¹²

Benedito Eugenio¹³

Resumo:

O presente artigo tem por objetivo analisar os discursos e as representações presentes em 03 livros didáticos utilizados no 6º ano do ensino fundamental, na disciplina História, referentes ao conteúdo de ensino de história das Áfricas e das populações africanas. Para isso, tomamos as contribuições dos Estudos Culturais (EC) e os postulados de Stuart Hall. As conclusões assinalam que a temática da história das Áfricas e das populações africanas segue presa a estereótipos europeizados e informações cristalizadas que acabam por corroborar com uma visão massificada e eurocentrada do continente africano, distanciando o sujeitos as quais as obras didáticas se destinam, do ensino da temática africana voltado para a pluralidade e diversidade histórica de seus povos.

Palavras-chave: Estudos Culturais. Ensino de História das Áfricas. Livro didático. Discurso. Representações.

Abstract:

This article aims to analyze the speeches and representations present in 03 textbooks used in the 6th grade of elementary education, in the subject History, referring to the content of teaching African history and African populations. For this, we take the contributions of the Cultural Studies (EC) and the postulates of Stuart Hall. The conclusions point out that the history of Africans and Africans continues to be linked to European stereotypes and crystallized information that end up corroborating a massed and eurocentric vision of the African continent, distancing the subjects to which the didactic works are destined, the teaching of African theme focused on the plurality and historical diversity of its people.

Keywords: Cultural studies. Teaching African's History. Textbook. Speech. Representations.

¹²Licenciada em História, especialista em Educação e Diversidade Étnico-Cultural e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Contato: rosivaniajcosta@gmail.com

¹³ Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGen/Uesb). Contato: beneditoeugenio@bol.com.br

1. Introdução

O presente artigo tem por objetivo analisar os discursos e as representações constantes nos livros didáticos utilizados na disciplina História, referentes ao ensino de história das Áfricas. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina, o ensino de História tem por um de seus objetivos contribuir para a formação de sujeitos capazes de questionar a sua realidade, conhecendo os problemas e possíveis soluções do meio social em que vive, transformando a sociedade no qual estão inseridos. O ensino de História, aliado à comunidade escolar e demais ferramentas metodológicas utilizadas no processo de ensino aprendizagem, teria por fim contribuir para a formação crítica do sujeito, agente transformador de sua realidade.

No tocante ao ensino de história das Áfricas, os livros didáticos (LD) utilizados no ensino fundamental e a forma como os conteúdos relacionados à história africana são abordados, assumem um papel significativo na formação do estudante, uma vez que podem desmistificar o ideário de uma África mítica, submersa numa selvageria onde o estado de natureza predomina. Da mesma forma, podem corroborar com imagens e leituras que apresentem a população negra, bem como o continente africano, de forma pejorativa.

O conhecimento das culturas e histórias africanas e afro-brasileira e suas contribuições e reconhecimento no processo de participação na constituição da população brasileira é elemento fundamental no combate e superação de um racismo enraizado, vivenciado numa nação que se constituiu enquanto povo, sob o mito da democracia racial. Desse modo, resta-nos pensar de qual forma as Áfricas e suas populações vêm sendo representadas desde a Lei 10.639/03¹⁴, ou se a Antiguidade africana aparece, ainda, resumida a um Egito meramente faraônico.

Importante salientar que ao tratarmos da história do continente africano, devemos pensá-la levando em consideração toda a sua pluralidade, para não correremos o risco da massificação das mais diversas Áfricas existentes naquele continente. Tanto o ensino de história das Áfricas e das populações africanas como os conteúdos relacionados à temática, presentes no LD devem contribuir para a construção de um olhar voltado para a diversidade étnico-cultural próprias das

¹⁴ Em 2008, a Lei 10.639/03 foi alterada para Lei 11.648, de 2008, incluindo a obrigatoriedade dos estudos dos povos indígenas nos currículos escolares nacionais.

populações africanas. Um outro cuidado necessário no trato da temática é a separação entre história das Áfricas e das populações africanas, cultura afro-brasileira e as relações raciais que, no bojo da tentativa de fazer valer a Lei 10.639, são abordadas como algo único, o que acaba por ir de encontro a ideia de uma educação/escolarização voltada para a diversidade.

Os Estudos Culturais (EC) configuram-se um campo de pesquisa em que elementos e interações culturais, bem como seus desdobramentos sociopolíticos, ganham destaque. Além de seu caráter interdisciplinar, as várias possibilidades metodológicas abarcadas nos EC permitem uma aproximação significativa do campo da Educação. Autores como Stuart Hall (1987, 1997, 2003, 2016), Tomaz Tadeu Silva (2000, 2009), Marisa Vorraber Costa (2003, 2004), Jurjo Torres Santomé (1995), contribuem significativamente para a reflexão, uma vez que suas pesquisas relacionadas aos EC aliadas ao currículo de História permitem uma relação mais próxima do objeto estudado à realidade vivenciada pelo educando.

Para compreendermos o campo de pesquisa dos EC, é necessário passarmos pelo conceito de cultura que, segundo Hall (2003, p.43), constitui-se numa:

produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse desvio através de seus passados faz’ é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar.

A cultura, em linhas gerais, poderia ser compreendida como todo um conjunto de hábitos, práticas e saberes adquiridos e construídos pelo Homem, em suas relações sociais. Laraia (2001, p. 25-26) postula que:

o conceito de Cultura, pelo menos como utilizado atualmente, foi portanto defini do pela primeira vez por Tylor. Mas o que ele fez foi formalizar uma ideia que vinha crescendo na mente humana. A ideia de cultura, com efeito, estava ganhando consistência talvez mesmo antes de John Locke (1632-1704) que, em 1690, ao escrever *Ensaio* acerca do entendimento humano, procuro u demonstrar que a mente humana não é mais do que uma caixa vazia por ocasião do nascimento, dotada apenas da capacidade ilimitada de obter conhecimento, através de um processo que hoje chamamos de endoculturação.

Para Hall (2003, p. 126), a noção de uma cultura polarizada e/ou dividida em alta ou baixa deve ser questionada. Para ele, o conceito de cultura ainda “continua complexo – um local de interesses convergentes, em vez de uma ideia lógica ou conceitualmente clara”. Ainda segundo Hall (2003, p. 133) está aí o paradigma dominante dos EC:

ele se opõe ao papel residual e de mero reflexo atribuído ao “cultural”. Em suas várias formas, ele conceitua a cultura como algo que se entrelaça a todas as práticas sociais; e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana: como práxis sensual humana, como a atividade através da qual homens e mulheres fazem a história.

Em suas análises, Stuart Hall (2003, p. 50) traz à tona um viés multicultural, que não aparece como uma “única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado. Descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabados” (ibid., p. 50), favorecendo um olhar diverso sobre as pluralidades sociais e culturais existentes, abrindo espaços para temáticas – até então, ignoradas como o encontro das diversas identidades culturais ou a questão étnica, por exemplo.

Ao aproximar-se do ensino da disciplina História e da constituição de seu currículo e suas ferramentas metodológicas, os EC oportunizam o conhecimento e o respeito à diversidade cultural existente por trás de cada temática abordada, favorecendo um novo olhar frente aos discursos impostos como “verdades”. Segundo Hall (2003), os EC permitem a identificação de discursos diferenciados e conjunturas múltiplas na constituição histórica das mais diversas civilizações.

Os EC na Educação nos ajudaram na resolução do problema proposto, uma vez que o aporte teórico escolhido nos permitiu uma maior aproximação daquelas “culturas negadas” nos currículos escolares vigentes. Segundo Santomé (1995, p. 161), “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação”.

Valendo-se de uma abordagem transdisciplinar para a análise, os EC enquanto campo de pesquisa oferecem uma multiplicidade de olhares para questões antes renegadas junto à Ciência dita tradicional. Nesse sentido, as aproximações da teoria aos elementos culturais atribuem a Cultura um papel que não é totalmente explicado pelas determinações da esfera econômica (ESCOSTEGUY, 1998).

2. Metodologia

É inegável a importância do livro didático (LD) na construção do saber histórico escolar e no processo de ensino aprendizagem da disciplina. “No cotidiano do aluno e do professor, o livro didático pode ser um importante aliado, ajudando-os na organização do ensino e da aprendizagem. Uma das condições para que isso ocorra é o reconhecimento das necessidades do contexto escolar e, ao mesmo tempo, a capacidade de entender os limites dos livros didáticos” (BRASIL, 2018, p. 11).

Segundo Choppin (2004, p. 583), o LD assume dentre as suas variadas funções, a função “ideológica e cultural” que constitui-se “instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político”. Assim sendo, além de desempenhar papel importante na (des)construção da identidade do sujeito, o LD atua mercadologicamente de forma significativa, já que os grandes oligopólios editoriais disputam entre si o domínio da produção dos LD bem como, meios de satisfazer o ideário daqueles que os encomendam.

Como veículo de propagação de ideias, valores e culturas, o LD ocupa um papel significativo nos bancos escolares. Além de ser o instrumento didático mais utilizado em grande parte das salas de aulas brasileiras, em especial no que concerne o ensino da disciplina História. Os PCN¹⁵ da disciplina justificam o fato em razão do

ambiente da sala de aula, o número excessivo de alunos por turma, a quantidade de classes assumidas pelos professores e os controles administrativos assumidos no espaço escolar contribuem para a escolha de práticas educacionais que se adaptem à diversidade de situações enfrentadas pelos docentes. Geralmente, isso significa a adoção ou aceitação de um livro, um manual ou uma apostila, como únicos materiais didáticos utilizados para o ensino (BRASIL, 1998b, p. 79).

Dessa forma, os livros didáticos:

para o Estado e algumas escolas particulares, representam um instrumento de controle do sistema escolar, a garantia de certa qualidade de ensino e a difusão de valores. Para o professor, asseguram um modelo de prática, segurança no processo de desenvolvimento do trabalho e eficiência na transmissão de conteúdos exigidos por programas ou currículos. Para as famílias, expressam um sinal de qualidade na educação (BRASIL, 1998a, p. 79).

¹⁵ Parâmetros Curriculares Nacionais

Importante ressaltar que a presente pesquisa não pretendeu estabelecer uma análise do discurso(AD) explorando os meandros da teoria e sim, utilizar de alguns dos postulados da AD na tentativa de responder a questão central de nosso trabalho: identificar os discursos e representações sobre a história das Áfricas e das populações africanas presentes nos livros didáticos¹⁶ da disciplina História.

Para procedermos à análise do discurso presente nos livros didáticos, tomaremos por base, os postulados de Michel Foucault que entende o discurso, como um conjunto de enunciados que se apoia na mesma formação discursiva. Fischer (2003) postula que analisar o discurso, numa perspectiva foucaultiana, significa expor os enunciados de discursos que se constituem como verdade em dado tempo e espaço histórico.

Como estes enunciados se constituem regimes de verdade para os sujeitos aos quais se destinam. Essas “verdades” produzidas no campo ideológico nos processos de ensino aprendizagem – onde o LD caracteriza-se ferramenta importante, vão ocupando espaço paulatinamente e ditando como o sujeito deve ser/agir em sociedade.

Para Foucault (2013, p. 08-09), em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. Pensando o LD como um instrumento que deva se constituir uma ferramenta significativa na construção dos saberes além de apresentar informações corretas, precisas e adequadas com vistas à oportunizar ao sujeito o desenvolvimento das habilidades determinantes nos processos educativos (PNLD 2015), é de suma importância a reflexão acerca da intencionalidade dos discursos empregados.

Os discursos apresentados nos LD a respeito da temática africana seguem uma rede discursiva que se constrói a partir do que é tomado como verdade e quem compõe os currículos que regem e direcionam o estudo da História. Essa rede discursiva se forja em meio às relações de poder e as verdades constituídas socialmente. Segundo Foucault (1979, p.12),

[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que

¹⁶ Livros didáticos utilizados no 6º ano do Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, na Bahia, no ano de 2017.

funciona como verdadeiro.

Os LD corrobora na produção das subjetividades presentes no processo de ensinar e aprender, em especial nos anos finais do ensino fundamental, onde os sujeitos são constituídos conforme intencionalidade presentes nos currículos que regem todo o processo educativo. O currículo escolar contribui para a formação social do indivíduo e, no tocante a temática africana, favorece a constituição de saberes que podem (ou não) influenciar a interação social do sujeito. Destarte, refletir sobre os discursos e representações sobre a história africana nos livros didáticos à luz da AD permite “não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 1987, p. 56).

No que diz respeito ao estudo das imagens e representações empregadas no trato da história das Áfricas e das populações africanas, utilizamos como aporte teórico os conceitos postulados por Stuart Hall, por estar mais próximo da teoria que nos embasa. Hall não apresenta um conceito fechado para a noção de representação, outrossim, trabalha com a ideia de sistemas de representação que corroboram para a compreensão de como se processa e organiza a formação dos conceitos. Segundo ele,

Podemos formar conceitos de coisas que percebemos – gente e objetos materiais, como cadeira, mesas e escritório. Mas também formamos conceitos de coisas mais obscuras e abstratas, que não podemos ver, nem sentir ou tocar de maneira simples. Pense, por exemplo, em nosso conceito de guerra, ou morte, ou amizade, ou amor. E como podemos observar, também formamos conceitos sobre coisas que nunca vimos, e possivelmente nunca veremos, e sobre gentes e lugares que simplesmente inventamos (1987, p. 04).

A imagem pensada como algo que reflete visualmente uma determinada época e/ou acontecimento, constitui-se apenas uma das várias possibilidades de representação de um determinado tema, apenas mais um dos “ponto de vista” possíveis sobre algo. Inquietações como quem produziu? porque produziu? qual a intencionalidade presente na imagem produzida? é de suma importância no entendimento das representações presentes no LD para a construção de conhecimento tanto da temática africana abordada quanto do conhecimento histórico a ser estudado. As imagens, no estudo da História, “não contribuem apenas para representar o passado, mas também para construí-lo” (MENESES, 2012, p. 259).

3. Resultados e discussão

O livro didático e o ensino de História das Áfricas

Passados 16 anos de promulgação da Lei 10.639/03 ainda são muitas as reflexões a respeito do ensino de história das Áfricas e das populações africanas. Por muito tempo, nas escolas de ensino fundamental, a discussão da temática reservou-se ao “13 de Maio” e/ou dias destinados a celebração das culturas afro-brasileiras, bem como a imagem de um Egito meramente “faraônico” ou como mão-de-obra fundamental para a economia brasileira nos séculos em que se seguiram a escravização. Segundo Oliva (2009, p.216), “as abordagens acerca dos estudos africanos, presentes ou ausentes nas coleções de História utilizadas para os últimos quatro anos do ensino fundamental, aparecem como ingredientes-chaves na composição, transformação e manutenção das referências e imagens que o público escolar constrói sobre o continente”.

Nesse sentido, a análise sob a ótica dos EC nos permite uma aproximação maior de culturas até então relegadas à segundo plano pela historiografia e currículo tradicionais que se estabeleciam – até então, por discussões de cunho eurocêntricas (SILVA, 2009). Os EC por ter o olhar permeado pelos aspectos culturais onde todos os agentes, produtos e práticas, necessariamente, possuem e produzem significados, nos permite a aproximação do LD como artefato cultural¹⁷, carregado de significados diversos, assumidos nos mais diversos contextos.

Para Hall (1987), os artefatos culturais bem como sujeitos, fenômenos sociais ou objetos não possuem um sentido único pois estes são atribuídos na ação comunicativa, nas relações culturais estabelecidas. O LD não constitui-se uma mera ferramenta pedagógica e sim, um artefato cultural que produz e reproduz os mais variados saberes e valores. Para Bittencourt (2004, p.72),

o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa (2004, p.72).

¹⁷ Compreendemos artefato cultural, sob o viés dos Estudos Culturais, como ferramentas carregadas de subjetividades, construídas socialmente e inseridas em contextos diferenciados e singulares. Nesse contexto, os livros didáticos configuram-se artefatos culturais com uma pedagogia própria que expressam significados também construídos socialmente que constituem discursos implícita ou explicitamente (SILVA, 2009).

Ainda segundo Bittencourt (2004), a análise dos conteúdos e das ideologias presentes nos LD e suas relações com as propostas curriculares vigentes não é o suficiente para compreendermos toda a carga de subjetividade que o LD traz em si. Antes, faz-se necessário compreendê-lo em todos os seus aspectos e contradições.

Os EC contribui significativamente para a análise dos discursos e representações relacionadas à temática africana, pois

através da lente dos E.C [...] a história pode ser lida de uma perspectiva transnacional e intercultural [...] rompendo seus silêncios, sublinhando seus desvios e organizando seus limites dentro de uma preocupação aberta e honesta para com os sofrimentos e valores humanos e para com o legado daquelas pessoas e grupos, com frequência, tem sido sub-representados ou mal representados (GIROUX, 1995, p. 99-100).

Até então, os conteúdos que figuraram nos currículos e LD pertinentes à disciplina História, relacionados à temática do ensino de história das Áfricas e das populações africanas, são frutos de discursos que objetivavam perpetuar concepções do senso comum, nascentes do ‘imaginário’ europeu. Outrossim, segundo Oliva (2004, p.10), “investigar o passado do continente negro ainda era uma tarefa marcada por certo isolamento e pelo descaso. Mesmo que percebida como inovadora por alguns, a maioria dos historiadores a julgava desnecessária ou inviável”.

O que se pode observar nos discursos e narrativas históricas destinados aos estudos africanos é a predominância de um discurso eurocêntrico, uma dominação objetiva dos povos europeus ocidentais no mundo, tomando por base os saberes ditamente europeus, como parâmetros para os demais povos e civilizações (BARBOSA, 2008).

No que diz respeito aos LD, mesmo antes da sanção da Lei 10.693/03, já incluíam os estudos da civilização egípcia em seus currículos. O que se observava, até então, era a negação de sua identidade africana. Com a sanção da lei, percebe-se que o Egito antigo passou a localizar-se na África, não sendo uma civilização oriental ou uma civilização do chamado Crescente Fértil. Não obstante, essa mudança ocorre de forma ainda tímida e pouco convincente, uma vez que não há uma preocupação efetiva com a inserção de mapas mais objetivos e de fácil entendimento, por exemplo, onde a localização africana do Egito fique clara para àqueles aos quais os livros se destinam.

Os L. D ignoravam que, muito antes da chegada dos primeiros europeus ao território africano, em meados do século XV, já se encontravam ali estabelecidos Estados, política e

economicamente organizados, norteados por uma ordem social e moral, bem como monarquias dotadas de conselhos populares que representavam as mais diversas camadas sociais. As organizações políticas presentes na África eram múltiplas, ao contrário daquilo que acreditavam os europeus recém-chegados. A organização, tanto política quanto econômica, africana se equivalia a outras organizações políticas e econômicas encontradas em outras partes do mundo naquele período (NASCIMENTO, 1997).

Grandes reinos como de Gana, Etiópia, Congo, Benin, Daomé, dos “impérios” do Mali, Songhai e Zimbabwe, ou ainda, das cidades-Estado Iorubas simplesmente não aparecem nos livros que pretendem apresentar ao estudante a Antiguidade africana. Outro ponto também ignorado é o relacionado a mitologia africana: “As identidades no Brasil são marcadas por negações ou afirmações, fruto dos ensinamentos do colonizador. Não obstante, o estudo sistematizado da mitologia greco-romana sempre ocupou um espaço considerável nos livros didáticos. Os mitos gregos de Zeus, Afrodite e outros, têm espaço consagrado na educação brasileira, enquanto os mitos africanos são rejeitados, demonizados” (SANTANA, 2008, p.15). Ao passo que a oralidade e a tradição mitológica africana não são, sequer, mencionadas.

A não observância dessa temática deve-se, por vezes, a própria ignorância dos professores da disciplina história a respeito desses reinos e impérios, além da própria mitologia africana. “Este desconhecimento histórico é por sua vez histórico, à medida que não existia, até recentemente, nas universidades a obrigatoriedade da disciplina história da África” (BORGES, 2009, p. 76). Daí a importância do oferecimento de cursos de formação, aperfeiçoamento e especialização na área por parte das instituições de ensino e órgãos públicos responsáveis pela implantação da Lei 10.693/03 nas escolas brasileiras.

A política do livro didático no Brasil

Cabe-nos uma breve reflexão acerca da história do livro didático no Brasil e dos programas existentes no país que se destinam à veiculação dessa ferramenta didática. Cabe ressaltar que não faremos aqui uma análise minuciosa das políticas voltadas ao LD ou dos editais que regem sua escolha. Outrossim, buscaremos demonstrar como essas políticas influenciam na confecção e circulação do LD, de que forma o mercado editorial do LD pode ser determinante nas representações e discursos constituídos por estes, na apresentação de seus conteúdos curriculares.

Historicamente, o livro surge da necessidade humana de registrar seus feitos e história. Inicialmente, os conhecimentos adquiridos foram registrados em pedras ou pedaços de argila,

para tempos mais tarde ceder lugar ao papiro que foi substituído pelo pergaminho. Ambas formas de registro constituiu-se elementos de forte inovação para a história da humanidade e o desenvolvimento da escrita e de seus registros. Dessa forma, o livro transformou-se em importante meio de circulação de ideias e valores e, ao longo de sua trajetória, vivenciou diversas transformações e inovações.

Somente a partir do século XIX é que os livros didáticos surgem, inicialmente, objetivando complementar os ensinamentos da Bíblia. Somente por volta de 1847, os livros didáticos passaram a assumir um papel de grande importância na aprendizagem e na política educacional. Os primeiros livros didáticos, escritos sobretudo para os alunos das escolas de elite, procuram complementar os ensinamentos não disponíveis nos Livros Sagrados.

Em 1929 surge o Instituto Nacional do Livro, criado durante a Era Vargas, que tinha por objetivo “a edição de obras literárias julgadas de interesse para a formação cultural da população, a elaboração de uma enciclopédia e um dicionário nacionais e, finalmente, a expansão, por todo o território nacional, do número de bibliotecas públicas” (CPDOC, 2018). A partir daí, os mecanismos voltados para a elaboração e circulação do livro didático no Brasil passam por uma série de modificações.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹⁸ foi criado em 1937, com a nomenclatura de Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), constituindo-se a primeira política com vistas a legislar sobre confecção e distribuição de LD no Brasil. Ao longo das décadas seguintes, o Programa se aperfeiçoou e hoje, atua com políticas voltadas para a Educação básica, exceto a educação infantil. Em 2012, os programas do LD obtiveram significativos avanços, uma vez que nesse período foi lançado o primeiro edital contemplando a disponibilização de materiais digitais aos usuários da educação nacional. O feito abriu precedentes para a inclusão de materiais didáticos multimídias complementares aos livros impressos.¹⁹

Segundo o Guia Nacional do Livro Didático da disciplina História (2018, p. 12), um dos objetivos principais dos livros didáticos de História em uso seria

¹⁸ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em: 30 mar 2018.

¹⁹ Informações obtidas no endereço eletrônico:<<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em: 30 mar 2018.

favorecer a reversão de uma tendência muito enraizada em nossa cultura escolar em torno da História como uma disciplina sobre a qual cabe a simples transmissão factual de informações a respeito de um passado distante. Isso não significa advogar o abandono da abordagem de fatos e de processos em sua historicidade, mas buscar um ensino que não se autojustifique a partir de um repertório infundável de informações a serem memorizadas mecanicamente pelo estudante.

Cabe-nos refletir se os livros didáticos cumprem esse papel no que diz respeito ao ensino da temática africana, outrossim, como estas influenciam o ensino de história das Áfricas, em cumprimento à Lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino de história das Áfricas e das populações africanas. Questões como qual/quais África(s) é/são ensinada(s) aos alunos do ensino fundamental? Como os conteúdos apresentados nos livros didáticos são ressignificados em sala de aula? De que modo os livros abordam a temática africana, além do uso das imagens relacionadas ao continente corroboram na construção do aprendizado relacionado ao conteúdo.

Em 2011, com recursos de R\$ 880,2 milhões o FNDE adquiriu o universo de 135,6 milhões de exemplares de livros didáticos a serem distribuídos aos alunos das escolas públicas brasileiras. O edital do PNLD/2015 previa a compra de cerca de 50 milhões de exemplares voltados somente para as séries iniciais do ensino fundamental, fazendo do governo brasileiro, um dos maiores compradores de livros do país e o mercado editorial de livros didáticos um dos mais rentáveis da categoria.

Os dados atualizados de aquisição e distribuição de LD, segundo o PNLD 2017 são²⁰:

Quadro 1 Números do PNLD 2017

Ano do PNLD	Atendimento	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Exemplares	Valores (R\$)
					Aquisição
PNLD 2017	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano	96.632	12.347.961	39.524.100	319.236.959,79
	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano	49.702	10.238.539	79.216.538	639.501.256,49
	Subtotal: Ensino Fundamental	111.668	22.586.500	118.740.638	958.738.216,28
	Ensino Médio: 1ª a 3ª Série	20.228	6.830.011	33.611.125	337.172.553,45
	Total do PNLD 2017	117.690	29.416.511	152.351.763	1.295.910.769,73

Fonte: FNDE, 2017.

²⁰Dados disponíveis em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso: 30 mar 2018.

Toda essa procura e rentabilidade favorecem o surgimento dos “oligopólios” do ld, dominados pelos grandes grupos editoriais do Brasil. A estimativa é que a comercialização e distribuição de LD dominem 50% do mercado editorial, dominado por quatro grandes grupos: Grupo Abril (editoras Ática e Scipione), a Moderna, a Saraiva e a FTD, que, juntamente com o governo, se destacam como os principais agentes desse mercado. Outras editoras, como a Positivo, a Editora do Brasil e a Editora IBEP-Nacional, também têm atuação destacada.

O caráter mercadológico do LD dita, por vezes, o modo como os conteúdos propostos são abordados e os discursos que esses conteúdos visam propagar, uma vez que todo discurso traz em si uma intencionalidade, onde a legitimação da dominação de determinados grupos sociais ou a produção de regimes de “verdade” sobre determinados temas.

É importante ressaltarmos duas características fundamentais que influenciam sobremaneira a circulação e comercialização do LD no Brasil: inicialmente, o LD muda anualmente, à medida em que o sujeito avança de série/ano; a organização do próprio espaço escolar, além da utilização do LD como principal ferramenta didática em sala de aula, massificam o LD, já que o mesmo objetiva atender de uma única vez, um determinado grupo/turma de alunos, fazendo com que a circulação dos LD aumente a cada ano tornando esse segmento extremamente rentável e lucrativo.

Não obstante, o fato do livro didático estar atrelado a um modelo de qualidade de ensino/educação assentado pelos poderes competentes, o LD traz sobre si a reprodução de um pensamento político e/ou cultural de um determinado grupo e exerce funções previamente determinadas por esse(s) mesmo(s) grupo(s). Assim, sua reprodução e confecção, por vezes, visam atender interesses que ultrapassam o campo educacional.

Os professores escolhem os LD que trabalharão nos anos subsequentes desde 1985, com o Decreto n. 91.542, de 19 de agosto, mas ainda de forma tímida. É somente a partir de 1995 que a atuação docente tornou-se significativa na escolha dos LD a serem utilizados em suas respectivas unidades de ensino (U.E). Os livros selecionados pelo Guia Nacional do Livro Didático para os anos aos quais se destinam são analisados previamente pelo corpo docente e àqueles que mais se aproximam da realidade das U.E são os “escolhidos” para compra e distribuição (CASSIANO, 2013).

A grande questão daquilo que muito embora poderia ser um ato “democrático” - à medida em que possibilita aos docentes a escolha dos LD que permearão o trabalho no espaço escolar, é a contradição existente no ato já que os critérios para elaboração das obras didáticas bem como a constituição dos discursos atrelados às obras e sua confecção, passam longe de uma discussão verdadeiramente democrática uma vez que os editais e os meandros que regem

todo o processo é apresentado à sociedade de forma verticalizada e nada atraente ao público-alvo dos LD. Outra questão não menos importante é que a escolha feita pelo corpo docente nem sempre corresponde à remessa de LD feita pelo Governo Federal em razão de variáveis que transcendem o processo de escolha, tais como diferentes gestões educacionais ou a alta rotatividade de contratos temporários de professores, característica marcante da rede pública de ensino (CASSIANO, 2013).

Os livros didáticos analisados: discursos e representações sobre as Áfricas

Para a nossa análise, tomamos por base três coleções didáticas utilizadas no 6º ano do ensino fundamental da disciplina História - **História Sociedade & Cidadania** (2015); **Projeto Mosaico História** (2015) e o **Projeto Teláris** (2015) – na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, no ano de 2017, de diferentes editoras e que contemplam a Antiguidade africana, temática abordada no período escolar escolhido. No quadro abaixo, segue identificadas as coleções, autores, série a que se destina, editora e ano de publicação das obras analisadas.

Quadro 2 Obras didáticas analisadas

<i>Título</i>	<i>Série</i>	<i>Autores</i>	<i>Editora</i>	<i>Publicação</i>
<i>História Sociedade & Cidadania</i>	6º Ano	Alfredo Boulos Júnior	FTD	2015
<i>Projeto Mosaico História</i>	6º Ano	Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino	Scipione	2015
<i>Projeto Teláris</i>	6º Ano	Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi	Ática	2015

Fonte: Elaboração da autora

As três coleções reservam espaços destinados ao estudo da temática africana, embora cada uma destine espaços diferentes para a mesma. Ainda há aquela em que a Antiguidade africana aparece de forma massificada, sem que a pluralidade própria do período seja valorizada. Se compararmos o espaço destinado ao estudo daquelas civilizações ditas clássicas,

mesmo com o avanço observado no trato da temática africana, a discussão ainda se apresenta de forma incipiente e carregadas de olhares ideológicos dos grupos dominantes.

Quadro 3 Espaço reservado à temática africana nas obras analisadas

<i>Título</i>	<i>Espaço reservado à temática africana</i>	<i>Quant. de capítulos</i>	<i>Quant. de páginas</i>	<i>Total geral de páginas</i>
<i>História Soc. & Cidadania</i>	x	01	32	320
<i>Proj. Mosaico</i>	x	02	28	304
<i>Proj. Teláris</i>	x	02	29	264

Fonte: Elaboração da autora

Um ponto que nos chama a atenção na análise das obras é que dois dos autores dos exemplares analisados desenvolvem pesquisas acadêmicas, contudo, apenas um desenvolve pesquisa sobre as imagens e representações sobre o continente africano nos LD, mas seu foco principal é a escrita dos livros didáticos. Os demais, dedicam-se apenas a escrita de LD e paradidáticos. Dois deles tem a sua formação inicial em História e um é bacharel em Ciências Sociais, o que *a priori*, os credencia para uma abordagem positiva dos conteúdos relacionados à história das Áfricas e das populações africanas.

Quadro 4 Formação acadêmica dos autores dos livros

<i>Título</i>	<i>Autores</i>	<i>Graduação</i>	<i>Pós -Graduação</i>
<i>História Sociedade & Cidadania</i>	Alfredo Boulos Júnior	História	Doutorado em Educação
	Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino	Ciências Sociais	Não há registros
<i>Projeto Mosaico</i>			
<i>Projeto Teláris</i>	Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi	História	Mestrado em História Social

Fonte: Elaboração da autora

Embora a maioria dos autores aqui apresentados tenham formação acadêmica em nível de pós-graduação e desenvolvam pesquisas na área da Educação, o que prevalece na escrita de suas obras didáticas e paradidáticas é que as coleções são voltadas – inicialmente, ao grupo que

a “encomenda”, já que o LD, enquanto produto mercadológico, precisa “agradar” o mercado ao qual se destina.

Um autor de LD não trabalha sozinho. Entre editores, revisores, diagramadores e ilustradores, talvez seja o autor que mais se destaca e que também mais se “anula” na confecção de uma obra didática, haja vista que a “marca” que o LD carrega é aquela sempre impressa e determinada pelas editoras, que comandam esse mercado. Várias são as interferências sofridas pelo LD desde a sua concepção até a sua chegada em sala de aula, que passam por questões econômicas, sociais, política e, sobretudo, culturais. Vamos às análises dos LD selecionados:

1. História: Sociedade & Cidadania (2015), de Alfredo Boulos Júnior. O autor tem a sua formação inicial em História, tendo concluído seu mestrado em Ciências – área de concentração: História Social, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), além do doutoramento em Educação, também pela PUC/SP, concentrando seus estudos nos seguintes temas: seguintes temas: Representação, Imagens, africanos, afro-descendentes, livro didático e África²¹, tendo os livros didáticos como principais publicações. O livro é destinado aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e publicado pela Editora FTD, estando em sua terceira edição.

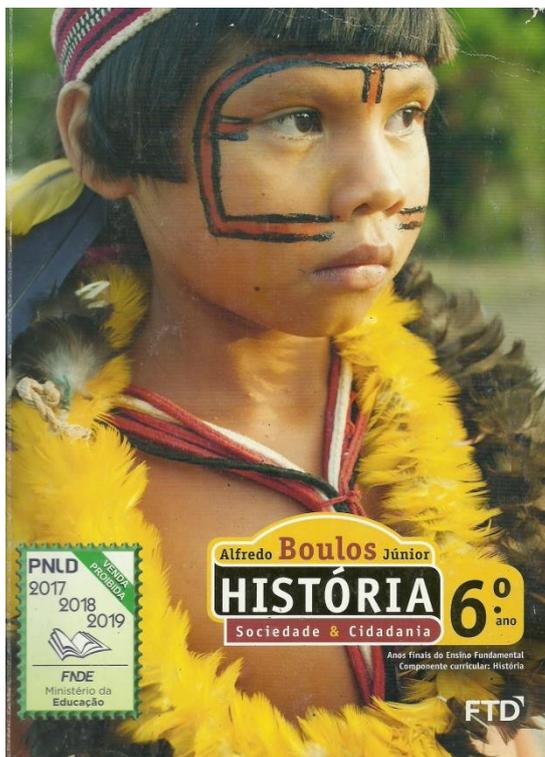


Figura 1 Capa do livro didático *História: Sociedade & Cidadania*.

O autor, Alfredo Boulos Júnior, em sua tese de doutoramento intitulada “Imagens da África, africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovadas no PNL D de 2004”, já demonstrava seu interesse na forma como a África e as suas populações são representados nos livros didáticos de História. No tocante ao ensino de História não encontramos registros de produção acadêmica atribuída ao autor. Boulos Júnior é autor de livros didáticos dentre os quais destacam-se “Construindo Nossa Memória”, “O Sabor da História” e “História Sociedade & Cidadania”, objeto de nosso estudo.

²¹Conforme *Currículo Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/1421259871718064>. Acesso em 30/03/2018.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental, o ensino de História para o 6º ano deve, dentre outros temas, possibilitar ao sujeito o conhecimento das sucessivas modificações da natureza por diferentes tipos de sociedade, dando destaque aos povos indígenas e africanos, discutindo a natureza e a lógica das transformações ocorridas.

A obra “História Sociedade & Cidadania” está embasada, segundo Boulos Júnior, “por alguns referenciais teóricos da História Nova, daí entendermos a História como um conhecimento em permanente construção” (2015, p.328), além de alguns dos pressupostos teóricos da História Social Inglesa, tomando como base os postulados de Christopher Hill, Edward Palmer Thompson e Eric Hobsbawn. Os pressupostos teóricos relacionados a concepção de História adotadas pelo autor, favorecem o diálogo com os mais diversos campos da Ciência por meio da transdisciplinaridade, em que as diversas realidades históricas estão em evidência afim de corroborar com a construção de um conhecimento histórico globalizado.

No que se refere a temática africana e seus descendentes, a obra utiliza da perspectiva de que não se deve observar tão somente a aplicabilidade da Lei 11. 645/2008, outrossim, o autor apresenta as seguintes razões para o trabalho da temática africana:

- a) o estudo da matriz afro e indígena é fundamental à construção de identidades;
- b) esse trabalho atende a uma antiga reivindicação dos movimentos indígenas e dos movimentos negros: “o direito à História”;
- c) o estudo dessas temáticas contribui para a educação voltada à tolerância e ao respeito ao “outro” e, assim sendo, é indispensável a toda população brasileira, seja ela indígena, afro-brasileira ou não (p. 348).

O uso de documentos históricos, bem como o trabalho com imagens fixas faz parte da proposta apresentada pelo autor para o trabalho da História em sala de aula. Boulos Jr. ressalta a importância da utilização de documentos e imagens como recursos que possibilitam uma maior aproximação do sujeito com a temática estudada, além da utilização de recursos multimídia como músicas, filmes e sites nas aulas de História.

A introdução à temática africana ocorre de forma tímida já no capítulo destinado à discussão a respeito da “pré-história” brasileira. Nele, onde o autor cita a descoberta do local de origem do ser humano na África, sem maiores explicações ou chamadas mais trabalhadas para o aluno. A origem africana da humanidade posta de forma acanhada não favorece o entendimento da África enquanto berço da humanidade. A informação surge como “mais uma” dentre tantas outras apresentadas no capítulo.

No tocante às imagens utilizadas, a fotografia do grupo musical inglês *The Beatles* ganha um destaque maior em detrimento a imagem da ossada de Lucy, um dos mais antigos esqueletos

conhecidos. Segundo Leakey, “várias descobertas importantes atestam a presença do *Homo sapiens* primitivo no continente africano há mais de 100 mil anos. Tudo indica que nossa espécie é tão antiga na África quanto em outras partes do mundo, sendo provável que pesquisas futuras possibilitem datar com precisão o mais remoto vestígio, cuja idade talvez esteja próxima dos 200 mil anos” (2010, p. 496).

As imagens, da forma como estão dispostas, distanciam o educando visualmente da descoberta ocorrida em terras africanas, o que caracteriza a presença humana naquele continente desde a Antiguidade tardia. O

destaque dado à imagem da banda inglesa *The Beatles* soa como uma tentativa de ligar a descoberta de Lucy a uma certa europeização tão recorrente na história dita tradicional – caminho inverso, proposto pelo autor em seus pressupostos teóricos, como supracitado. Como alternativa, o autor poderia explorar o sítio arqueológico onde a descoberta foi feita, mostrando de forma mais clara como o estudo foi desenvolvido.

A abordagem relacionada ao continente aparece, mais uma vez, na chamada para os estudos concernentes aos povos do Oriente, onde a África aparece na chamada da unidade.

Embora a África apareça na chamada do capítulo, não há uma maior explicação para a sua presença na chamada. O autor traz um mapa onde estão localizadas as cidades e civilizações antigas. O Egito está assinalado no mapa, mas não há uma referência à sua localização africana.

A Antiguidade Clássica africana é repleta de exemplos de civilizações extremamente organizadas do ponto de vista econômico, político e social que poderiam ilustrar com veemência as antigas civilizações e o desenvolvimento das cidades, a exemplo do Reino de Axum/Etiópia, tão recorrentes em histórias bíblicas.

Embora o mapa utilizado na abertura do capítulo seja de grande valia na localização espacial, não há menção do pertencimento africano do Egito em detrimento de outras localidades que se apresentam de forma clara e concisa. A falta de referências espaciais claras relacionadas ao continente africano, dificulta a percepção da pertença africana do Egito e de tantas outras civilizações contemporâneas ao Egito que, sequer, são mencionadas.

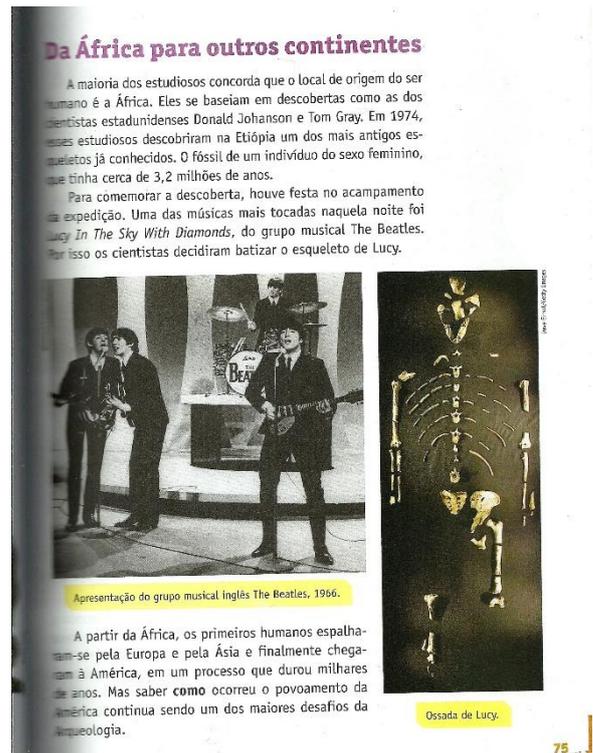


Figura 2 Introdução ao capítulo 4, da Unidade II, A "Pré-História" brasileira. p. 75

3

VIDA URBANA: ORIENTE E ÁFRICA

Hoje boa parte dos 7,5 bilhões de habitantes da Terra vive em cidades. Mas nem sempre foi assim. O processo de formação das cidades durou milhares de anos e foi cheio de idas e vindas. Entre as cidades mais antigas do mundo estão Ur e Uruk construídas pelos sumérios, nas terras do atual Iraque, por volta de 4 mil a.C. Quase na mesma época, em outros pontos da Terra, se formaram outras cidades e civilizações.

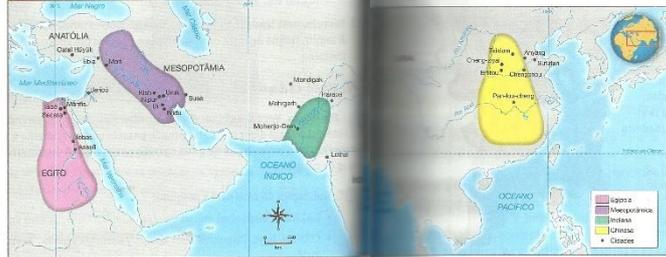
As primeiras cidades se formaram perto das margens de grandes rios por causa da importância da água para a agricultura e como via de transporte. Em torno de rios como o Tigre e o Eufrates, na Mesopotâmia; o Nilo, no Egito; e o Amarelo, na China, surgiram também as primeiras civilizações.

Civilização ultraintimamente ligada a vida em cidades e supõe a existência de uma associação entre cidade e campo, trabalho agrícola e artesanal.

As primeiras civilizações se localizavam nas proximidades dos grandes rios sendo chamadas por isso de civilizações fluviais.

Fonte: A ÁFRICA da humanidade, Rio de Janeiro: Time Life Livros, 1991. (História em Revista).

Cidades e civilizações antigas



1. Portão de Ishtar com leão feito de tijolos esmalçados, construído na Babilônia, Século VI a.C., França, Museu do Louvre.
2. Perfil do busto da Rainha Nefertiti, em calcário pintado. A peça possui 50 cm e está em um museu de Berlim, na Alemanha.
3. Estátua em terracota representando um arqueteo, Século III a.C., Museu de Urm.
4. Brânco de ouro decorado com o símbolo do Rei Seti II, Vale dos Reis, 19ª Dinastia.

Figura 3 Mapa da abertura do Capítulo “Unidade 03” - Vida Urbana: Oriente e África, p. 108-109

O box destinado ao Egito antigo e ao Reino de Kush começa com um pequeno mapa da localização das duas civilizações e uma chamada com questionamento a respeito da localização egípcia. Mais uma vez, o autor ignora a localização africana do Egito que não é mencionada de forma clara e objetiva, permitindo ao educando tal logo relacionar o Egito ao continente africano. O mesmo ocorre com o Reino de Kush que aparece como um “desdobramento” do Egito antigo sem que a sua história de pertencimento ou localização africana seja ressaltada.

Dando continuidade aos estudos sobre o desenvolvimento urbano na Antiguidade, é a vez do Egito antigo e o Reino de Kush representarem a antiguidade africana. Importante ressaltar a ausência de reinos africanos precursores na História da humanidade que contribuíram significativamente para o desenvolvimento da humanidade, como o Império de Axum, conhecido como um dos maiores mercadores do continente africano ou da cultura Nok que desenvolveu um dos mais complexos sistemas judiciários que antecedeu os códigos de lei considerados modernos.

Quanto ao Reino de Kush, o autor apresenta os principais pontos de sua organização social bem como os feitos que fizeram do Reino de Kush um dos primeiros reinos africanos. O Reino é apresentado no início de seu tópico como pertencente ao continente africano, mas a ausência de um mapa deixa uma lacuna no que diz respeito à localização espacial. A ausência de uma referência visual, pode prejudicar o entendimento do educando quanto a localização geográfica do Reino de Kush e também da vastidão do continente africano.

O autor segue apresentando o Egito antigo, em sua ilustração principal do capítulo, as atividades desempenhadas às margens do rio Nilo, dando ênfase ao papel do Nilo no desenvolvimento da sociedade egípcia, sem maiores informações sobre o modo como o Egito se constituiu uma grande civilização. O Egito surge como uma “dádiva” do rio Nilo e só se forjou um império organizado pois “souberam aproveitar as cheias do Rio Nilo.



Figura 4 Capítulo 07 O Egito antigo e o Reino de Kush, p. 129

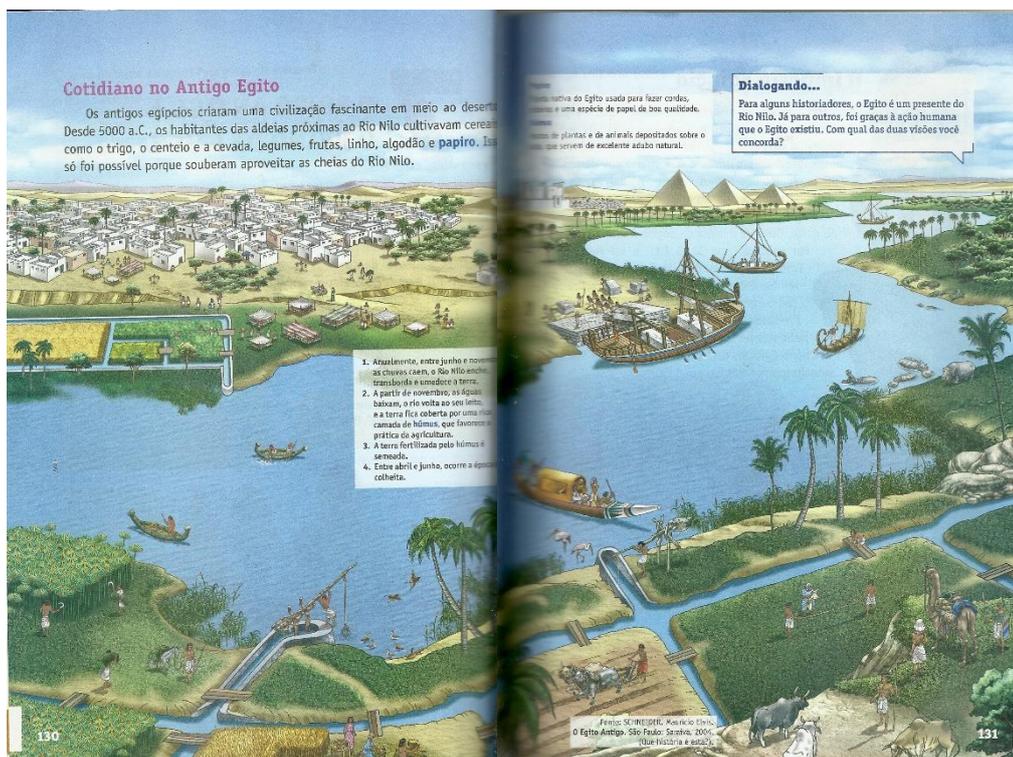


Figura 5 Representação do Egito e seu desenvolvimento às margens do rio Nilo (130-131)

2. Projeto Mosaico História (2015), de Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino. O autor principal é bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP). Professor de Ensino Médio. Professor do Anglo Vestibulares desde 1981. Autor de várias obras didáticas e paradidáticas para o Ensino Fundamental e Médio²².

Os autores não possuem registros no banco de dados do CNPq (Currículo Lattes), bem como não encontramos publicações para além de coleções didáticas assinadas pelos autores da obra, publicada pela Editora Scipione. A obra se pauta, enquanto fundamentação metodológica, no recorte cronológico para que os alunos ampliem seus conhecimentos quanto à noções de tempo e espaço, além de uma seleção de conteúdos baseada num repertório cultural e social reconhecido no âmbito escolar. No que diz respeito à temática africana, os autores objetivam construir alternativas de contraponto a um passado eurocêntrico, dando destaque a participação dos povos africanos na construção da sociedade brasileira.

A obra dedica um módulo para os estudos da temática africana dividido entre os conteúdos relacionados a antiga civilização egípcia e a diversidade de povos e reinos da África antiga. O autor inicia o capítulo pontuando o continente africano como “berço da humanidade”, além de citar brevemente o desenvolvimento da Antiguidade africana bem como o deslocamento dos núcleos africanos que ali habitavam.

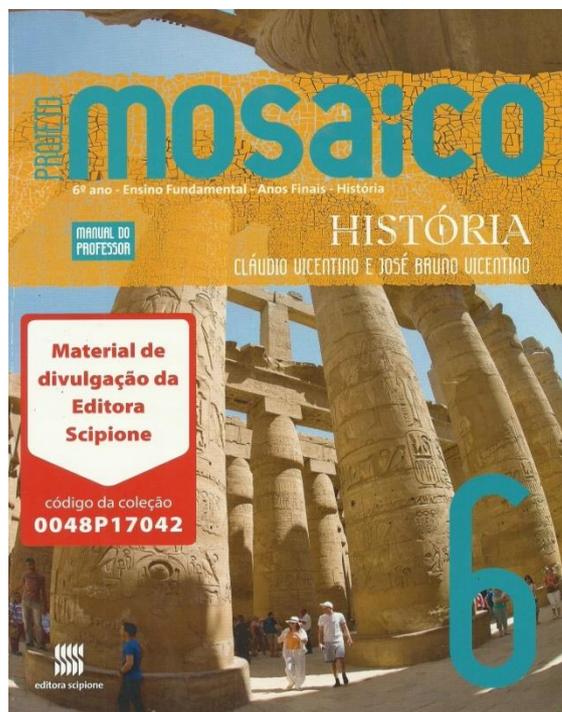


Figura 6 Capa do Projeto Mosaico

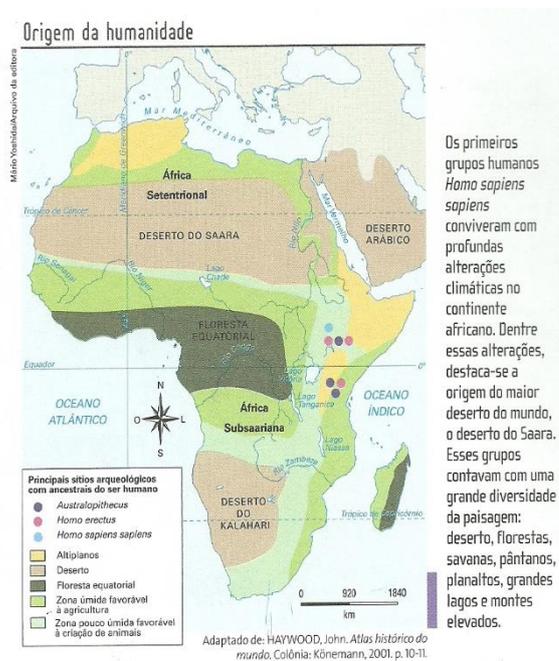


Figura 7 Mapa "África: Origem da humanidade", p. 101

²²Informações obtidas no site <http://www.sistemaanglo.com.br/Ensino-Medio/Paginas/servicos/Autores.aspx>. Acesso em 30/03/2018. Não foram encontrados registros de produção acadêmica no banco de dados CNPQ LATTES.

O Egito é apresentado como uma civilização africana, desenvolvida na região conhecida como África setentrional. A importância do rio Nilo é ressaltada pela utilização da frase do historiador grego Heródoto que considerava o Egito “uma dádiva do Nilo”. O autor enfatiza a participação do Nilo no desenvolvimento da civilização egípcia a partir dos fatores climáticos e geográficos. A utilização de mapas para a localização da civilização egípcia bem como um mapa pontuando os principais sítios arqueológicos com registros de ancestrais dos seres humanos, facilitam o entendimento espacial do continente.

O mapa da localização do rio Nilo e da localização do Egito às suas margens também atua positivamente no entendimento da temática. O autor trabalha com a divisão clássica da história do Egito antigo, mas resalta a participação do povo egípcio no desenvolvimento de sua civilização, bem como sua atuação no campo das artes e o desenvolvimento acadêmico.

No tocante aos demais reinos africanos, o autor traz as principais características dos reinos antigos de Kush, Axum e Cartago além de trazer textos adicionais que possibilitam o conhecimento de algumas das religiões tradicionais africanas e a importância da oralidade para esses povos. A apresentação desses reinos bem como das religiões africanas e toda a pluralidade concernente ao continente, possibilita ao educando a compreensão da diversidade étnica e cultural, características marcantes do continente africano.

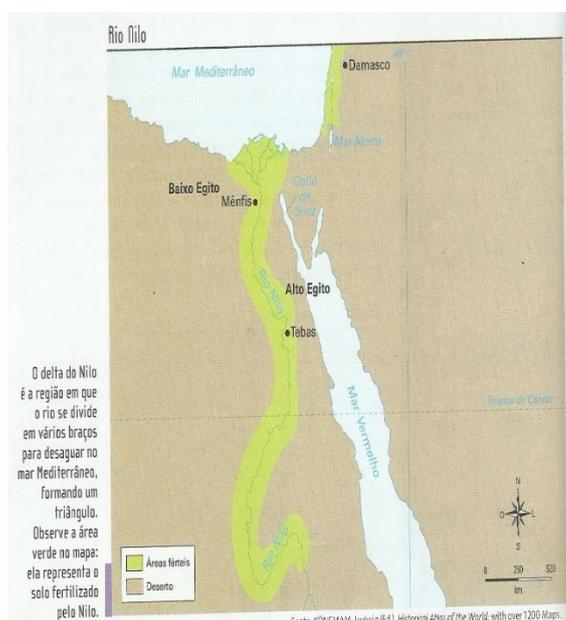


Figura 8 Mapa da localização do rio Nilo, p. 102

3. Projeto Teláris – História: da Pré-História à Antiguidade (2015), de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi. A autora principal é mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Trabalhou como professora universitária, pesquisadora e professora de História do Ensino Fundamental e Médio nas redes privada e pública. É autora de livros didáticos de História para alunos do Ensino Fundamental e Médio.²³

²³Informações obtidas em <http://www.projetotelaris.com.br/Main/Page/PortalTelaris/Historia>. Acesso em 30/03/2018. Não foram encontrados registros de produção acadêmica no banco de dados CNPq LATTES.

Não encontramos registros de produções acadêmicas atribuídas aos autores da coleção Teláris, publicada pela Editora Ática. Nos pressupostos teóricos da obra, os autores postulam “ir além” da historiografia tradicional sem romper com essa visão ou, tampouco, com a visão eurocêntrica da História. Os autores buscam diversas vertentes de culturas e sociedades além da europeia.

Os autores reservaram dois tópicos para o estudo da temática africana: o capítulo 05, destinado à civilização egípcia e o capítulo 9, destinado às civilizações da África antiga. Os autores começam o capítulo destinado à civilização egípcia destacando sua localização no nordeste africano bem como ressaltando a participação do Nilo no fortalecimento da civilização. A classificação tradicional da história antiga do Egito também é parte integrante do postulado pelos autores, além dos fatores culturais ganharem destaque como a produção intelectual e a importância da religião na sociedade egípcia.

No box destinado às civilizações da África antiga, os autores apresentam um breve panorama da diversidade cultural e política encontrada no continente desde a antiguidade. O deserto do Saara aparece como um fator determinante na divisão territorial africana, além de ressaltar o papel de cidades e civilizações como Cartago, a cultura Nok, os reinos de Kush e Axum, o que colabora para o conhecimento da pluralidade cultural do continente, além de facilitar o entendimento das variadas influências africanas que se pode identificar na formação cultural do povo brasileiro. Ao final do capítulo, os autores apresentam um esquema-resumo para que o educando seja capaz de sintetizar o conteúdo estudado.

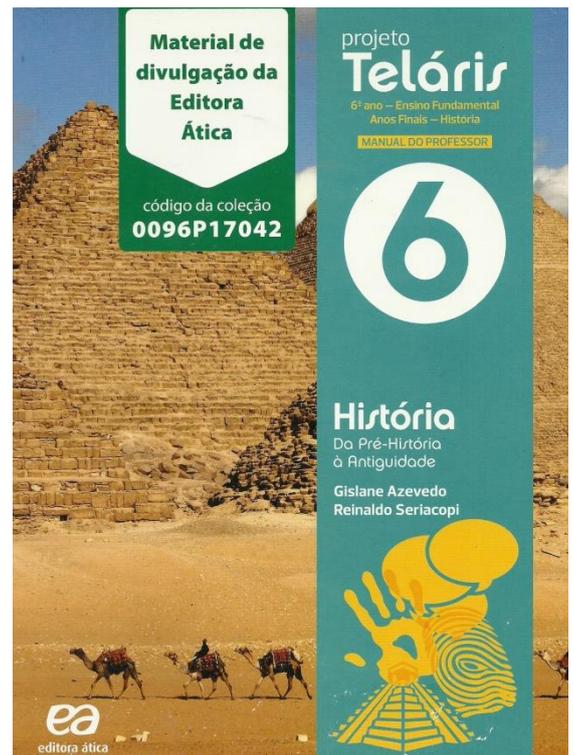


Figura 9 Capa do Projeto Teláris

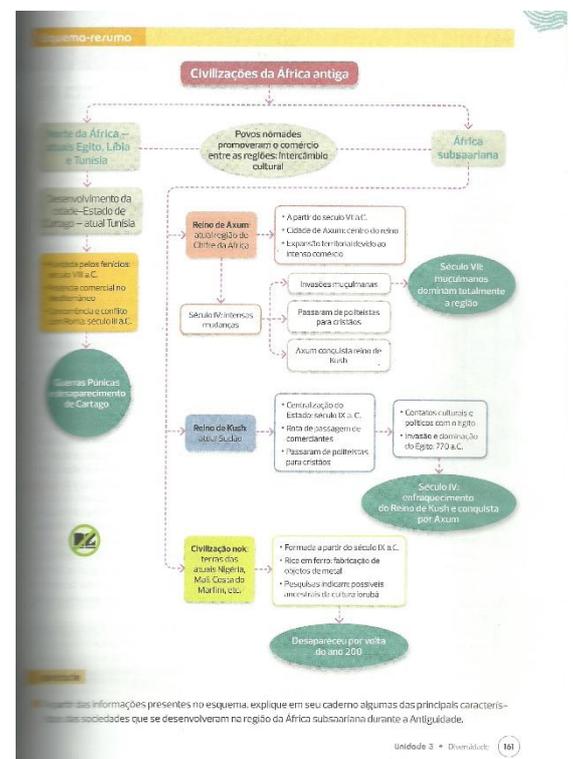


Figura 10 Esquema-resumo África antiga, p. 161

Considerações finais

É inegável que a temática africana, desde a promulgação da Lei 10.639/03, figura de forma diferenciada nas publicações de obras didáticas. Reinos e impérios que antes eram ignorados pela historiografia tradicional, hoje ocupam espaços significativos nas obras analisadas. Resta-nos refletir de que modo ocorrem a reprodução dessa temática.

A história das Áfricas segue “presa” a estereótipos europeizados e informações cristalizadas. O continente segue abordado de forma a negligenciar contatos e intercâmbios com os diversos núcleos populacionais em desenvolvimento no período de sua Antiguidade ou, ainda, mencionado “*atemporalmente*” sem nenhuma relação estabelecida com os feitos das ditas grandes civilizações.

As obras aqui analisadas cumprem parcialmente o papel de apresentar temáticas relacionadas à história das Áfricas e das populações africanas, pois ainda há muito o que avançar no trato da temática africana, sobretudo, no LD. Resumir a Antiguidade africana à civilização egípcia e ao Reino Kush, como um desdobramento egípcio ou, ainda, mencionar o continente africano enquanto “berço da humanidade” sem oferecer ao sujeito fontes e informações que o possibilite construir conhecimento e ressignificá-lo, na tentativa de desmistificar o ideário de uma África “mítica” e “sem história” – como faz Boulos, em História, Sociedade & Cidadania, acaba por corroborar com a visão tradicional e eurocêntrica, distante daquela que possibilita uma visão ampla das histórias africanas.

A antiguidade africana, por vezes, figura de maneira simplória ignorando as características próprias do período vivenciadas na África do Norte, Subsaariana ou no Vale do Nilo, por exemplo. Não há citação da participação das populações africanas no início da prática da agricultura ou do processo de sedentarização, que é abordado de maneira generalizada nas três obras analisadas.

Tanto o Projeto Mosaico quanto o projeto Teláris apresentam a chamada “África de muitos reinos”, destacando para além da civilização egípcia reinos e impérios como Kush, Axum, Cartago e a cultura Nok. Embora ainda apresentados sob “olhares” europeizados, contribui para a percepção de um continente diverso e dotado de estruturas políticas e econômicas, diferenciadas dos reinos europeus do período. É preciso se atentar para o fato de que há, na atualidade, debates entre historiadores africanistas sobre a utilização de termos como “reinos” ou “impérios”, para designar sociedades africanas, conforme aponta Oliva (2007).

Por vezes, as populações africanas apresentadas no LD aparecem de maneira estanque, dando a ideia que a comunicação entre elas não acontecia, o que também favorece a visão pejorativa de povos isolados, incapazes de trocar conhecimento ou ressignificá-lo de acordo com a necessidade de cada um. Um ponto positivo nas obras, de forma geral, é que seus textos complementares chamam a atenção para aspectos culturais como os *griots* – “guardiões” da(s) memória(s) coletiva(s) africana(s) ou, ainda, a participação significativa da figura feminina nas sociedades africanas.

Não obstante, o trato da temática africana deve proceder de maneira atenta, pois as ideias apresentadas acabam por se tornar, segundo Hall (1987), representações mentais para o sujeito, de realidades desconhecidas por ele. Oliva (2011, p. 92) postula que “os recursos imagéticos presentes em um livro didático - mapas, figuras, fotografias, pinturas ou desenhos - são também produtos da tentativa de reprodução de certa realidade pelos seus autores”, daí a necessidade urgente da reflexão acerca das formas como determinados temas e conteúdos são abordados e ressignificados, tanto pelo LD quanto pelos professores da disciplina.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, G. **Projeto Teláris: história**, 6º ano. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2015.
- BARBOSA. M. S. Eurocentrismo, História e História da África. **Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**. Nº 1 jun./2008.
- BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- BORGES, J. A. **Ambígua África, memórias e representações da África antiga no livro didático**: Egito, reinos e impérios africanos. Vitória da Conquista: UESB, 2009.
- BOULOS JUNIOR, A. **História sociedade & cidadania**. 6º ano. São Paulo: FTD, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. Brasília, DF: SEF, 1998a.
- _____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Brasília, DF: SEF, 1998b.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Edital de Convocação 02/2015** - CGPLI: Edital PNLD/2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Guia de Livros Didáticos PNLD 2018** – História. Brasília, DF: SEB, 2018.
- CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI**: a entrada do capital espanhol na educação nacional. São Paulo: Unesp, 2013.

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

ESCOSTEGUY, A. C. Uma introdução aos estudos culturais. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 9, dez. 1998.

FISCHER, R. M. B. **Foucault revoluciona a pesquisa em educação**. Florianópolis, v.21, n. 02, p. 371-389, jul/dez.2003.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p.12-13

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo, 23ª ed. Loyola, 2013.

GIROUX, H. A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: Silva, T. T. **Alienígenas na Sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-103.

HALL, S. The work of representation. In: HALL, S. (org.) **Representation**. Cultural representation and cultural signifying practices. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1987.

_____. **Da Diáspora**. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte/Brasília: Editora da UFMG/ UNESCO, 2003.

LARAIA, Roque. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MENESES, U. T. B. História e imagem: iconografia/iconologia e além In: CARDOSO, C. F (org). **Novos domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

NASCIMENTO, E. L (Org.). **Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

OLIVA, A. A historiografia da África em perspectiva. **Revista Múltipla**, ano IX, n. 16, Vol. 10, junho de 2004. Disponível em: <http://www.upis.br/revistamultipla/multipla16.pdf>

_____. **Lições sobre a África: Diálogos entre as representações do africano no imaginário ocidental e o ensino da História da África no mundo Atlântico (1990-2005)**. 2007. 404 p. Tese de Doutorado em História. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

_____. Lições sobre a África: abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros. **Revista de História**, São Paulo, n. 161, p. 213-244, dec. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19124/21187>>. Acesso em: 06 dez. 2018.

_____. Histórias de África: o lugar dos estudos africanos no ensino de História em Portugal (1990-2006) (p.93-91). In: _____ (Org). **O ensino de história da África em debate: saberes, práticas e perspectivas**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011.

SANTANA, M. O legado africano às culturas brasileiras. **Diálogo** Revista de Ensino Religioso, São Paulo; nº 49, ano XIII, Fev. 2008. Trimestral.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

VICENTINO, C. **Projeto Mosaico**: história, 6º ano. São Paulo: Scipione, 2015.

4. “EU APRENDI QUE A ÁFRICA NÃO É SÓ NEGROS”: O MANUAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA DAS ÁFRICAS

Neste capítulo, apresentamos os resultados da análise do Manual do Professores presente nos livros didáticos analisados. Elaborado no formato de artigo, o objetivo é identificar, empregando o conceito de governamentalidade, quais os discursos presentes no Manual do Professor, de cada obra didática, relacionados ao ensino de história das Áfricas e das populações africanas, compreendendo como esses manuais governam a conduta docente, no ambiente escolar.

ARTIGO 02

“EU APRENDI QUE A ÁFRICA NÃO É SÓ NEGROS”: O MANUAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA DAS ÁFRICAS

Rosivania de Jesus Costa²⁴

Benedito Eugenio²⁵

RESUMO:

O artigo apresenta a análise, tomando por base o conceito de Governamentalidade postulado por Foucault, de como o Manual do Professor, constante nos livros didáticos utilizados em sala de aula na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista-Ba, determinam os discursos empregados pelos docentes da disciplina História a respeito da história das Áfricas e das populações africanas, sobretudo qual “tipo” de professor esses manuais fabricam no ambiente escolar. As conclusões apontam que os manuais do professor apresentam mais um caráter instrucional que complementar ao trabalho do professor. O ensino de história das Áfricas e das populações africanas no manual do professor, por vezes, resume-se a aspectos folclorizados do continente, abrindo espaços para discussões rasas e/u equivocadas sobre a história das Áfricas e de suas populações ou, a confusão ainda presente nos espaços escolares onde o ensino da história das Áfricas seja confundido com o trato das relações raciais e as contribuições das populações afro-brasileiras para a formação cultural do Brasil.

Palavras-chave: Estudos Culturais. Governamentalidade. Ensino de história das Áfricas. Livro didático.

Abstract:

The article presents, the analysis focuses, based on the concept of Governmentality postulated by Foucault, in how the Teacher's Manual, contained in the textbooks used in the classroom in the municipal school network of Vitória da Conquista-Ba, determines the discourses used by teachers of the History course on the history of Africans and African populations, especially what kind of teachers these textbooks make in the school environment. The conclusions show that teachers' manuals present a more instructional character that complements the work of the teacher. African history education in the teachers' manual sometimes boils down to folkloric aspects of the continent, opening spaces for shallow and / or misleading discussions about the history of Africa and its populations, or the confusion still present in the school spaces where the teaching of the history of Africa is confused with the treatment of race relations and the contributions of the Afro-Brazilian populations to the cultural formation of Brazil.

Keywords: Cultural Studies. Governmentality. Teaching African's History. Textbook.

²⁴ Licenciada em História, especialista em Educação e Diversidade Étnico-Cultural e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Contato: rosivaniajcosta@gmail.com

²⁵ Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGen/Uesb). Contato: beneditoeugenio@bol.com.br

Introdução

“Professora, o negro não fez nada de bom, não??? Não aparece em nada de bom nesse livro”. Não é nada incomum, em minha trajetória como docente da disciplina História nos anos finais do Ensino Fundamental, ouvir questionamentos semelhantes aos citados acima. Pudera, a historiografia tradicional, sobretudo a brasileira, convencionou-se a associar a figura do negro, bem como as temáticas a ela associadas – a história das Áfricas e das populações africanas, por exemplo, à condição histórica de escravizado, inferiorizado ou subalterno.

Os livros didáticos (LD), bem como as práticas docentes empregadas no processo de escolarização – sobretudo nos anos finais do ensino fundamental-, por vezes podem corroborar com os discursos construídos de inferiorização e subserviência que embasam parte do ideário discriminatório e/ou racista que ainda pode-se observar na sociedade brasileira.

Deste modo, o presente texto apresenta, tendo por aporte teórico os Estudos Culturais (EC), uma análise acerca do livro didático (LD) enquanto artefato cultural (re)produtor de sujeitos e discursos que corroboram com o processo de inferiorização e “silenciamento” das populações negras e africanas bem como da temática africana. Mais especificamente a análise centra-se em como os manuais do professor, constantes nos LD utilizados em sala de aula, determinam os discursos empregados pelos docentes da disciplina História a respeito da história das Áfricas e das populações africanas, sobretudo, qual o “tipo” de professor esses manuais “produzem” no ambiente escolar.

Historicamente, a condição do negro e toda a temática que o cerca esteve relacionada ao atraso cultural e científico, legitimando a missão civilizatória do homem branco, europeu e detentor do conhecimento científico, capaz de levar o progresso e a civilização àqueles carentes de todos os ensinamentos, acabando por “silenciar” conhecimentos autóctones próprios do continente africano e de suas populações, que acabavam por ganhar voz tão somente pela ação do homem branco europeu, dito civilizado.

No processo de escolarização, todo esse “silenciamento”, sobretudo no período anterior à promulgação da Lei Nº 10.639/03²⁶, fica evidenciado na constituição do LD, uma das principais ferramentas utilizadas em sala de aula. A figura do africano e, conseqüentemente, do

²⁶ Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de ensino a obrigatoriedade da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Em 2008, foi alterada para Lei 11.648, incluindo, também, a obrigatoriedade dos estudos dos povos indígenas nos currículos escolares nacional.

negro no Brasil está, por vezes, relacionado à inferioridade e subserviência. Para Munanga (2012, p. 01)

é nesse contexto histórico que devemos entender a chamada identidade negra no Brasil, num país onde quase não se houve um discurso ideológico articulado sobre a identidade “amarela” e a identidade “branca”, justamente porque os que coletivamente são portadores das cores da pele branca não passaram por uma história semelhante à dos brasileiros coletivamente portadores da pigmentação escura.

Indo de encontro ao silenciamento recorrente dos currículos tradicionais relacionados à temática da história das Áfricas e das populações africanas, utilizamos em nossa pesquisa a perspectiva pós-estruturalista dos Estudos Culturais (EC) por ela nos permitir uma aproximação maior daquelas culturas antes negadas e silenciadas pela historiografia tradicional.

Os EC concebem o LD como elemento importante na constituição da cidadania do educando e como um artefato cultural que contribui significativamente na construção de identidades decorrentes do processo de escolarização. O LD produz e reproduz discursos que influenciam na constituição dos sentidos e significados que permearão as relações sociais do sujeito e a forma como este se posicionará ante a temática e os saberes presentes nos LD e como estes, serão ressignificados.

Metodologia

Nossa pesquisa se insere no campo da pesquisa qualitativa, do tipo exploratória. Para a nossa análise, tomamos por base o encarte denominado “Manual do professor” dos livros didáticos da disciplina História, adotados no 6º ano do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista. De posse dos manuais do professor, analisamos como eles produzem discursos sobre o docente que colaboram por governar sua conduta no planejamento das aulas. Nesse intento, nos ancoramos teoricamente nos pressupostos dos Estudos Culturais e no conceito de governamentalidade, postulado por Michel Foucault (1926-1984).

Na construção dos nossos dados, procedemos a análise dos “**Manuais do Professor**”, presentes em três livros didáticos da disciplina História, destinados ao 6º ano do ensino fundamental. A escolha pelo 6º ano deu-se em razão da temática da antiguidade africana ser unânime nas obras didáticas, que se dedicam ao estudo das civilizações clássicas. As obras didáticas selecionadas foram: o projeto “*Teláris – História: da Pré-história à Antiguidade*” (2015), da Editora Ática, de autoria de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi; o projeto “*Mosaico - História*” (2015), da Editora Scipione, tendo por autores Cláudio Vicentino e José

Bruno Vicentino; e a coleção *“História Sociedade & Cidadania* (2015), da Editora FTD, tendo por autor Alfredo Boulos Júnior, ambos selecionados pelo **Programa Nacional do Livro Didático** (PNLD), Edital Convocação 02/2015.

Costa (2004, p.13) reflete sobre os EC sob a perspectiva de “saberes nômades que migram de uma disciplina para outra, de uma cultura para outra, que percorrem países, grupos, práticas, tradições e que não são capturados pelas cartografias consagradas que tem ordenado a produção do pensamento humano”. Os EC abarcam estudos das mais variadas áreas do conhecimento de maneira heterogênea, evidenciando os mais diversos aspectos culturais de um determinado grupo e/ou sociedade. “Ao mesmo tempo, os estudos culturais privilegiam o modo em que os próprios atores sociais se apropriam desses imaginários e os integram a formas locais de conhecimento” (ESCOSTEGUY, 2010, p.16).

A teoria dos EC surge em meados da década de 1960, em meio à emergência da constituição de um campo teórico interligado às necessidades latentes de transformação social da Inglaterra. Nomes como Richard Hoggart²⁷ (1918-2014); Raymonds Williams (1921-1988)²⁸ e Edward P. Thompson (1924-1993)²⁹, são importantes referências desse primeiro momento. Igualmente importante para o desenvolvimento dos EC enquanto campo de estudos, é Stuart Hall (1932-2014), no período compreendido como *“a primavera dos Estudos Culturais”*, constituindo uma série de pesquisas onde as formas de resistência das consideradas subculturas - pela dita cultura tradicional, ganham foco além de apaziguar os conflitos existentes em torno do campo teórico no início de sua constituição.

Os EC se destacam pelo pioneirismo na abordagem da(s) cultura(s) como ponto central do campo teórico. Segundo Hall (2003, p.133), “ele se opõe ao papel residual e de mero reflexo atribuído a ‘cultural’”, tão comum nos paradigmas dominantes que relegava à(s) cultura(s) e aos seus aspectos, o papel de coadjuvante na trajetória de um dada sociedade.

Não obstante, os EC contribuem para embasar os nossos estudos em razão de sua proximidade com aqueles ‘silenciados’ pelos estudos tradicionalistas e, sobretudo, aos ‘silenciados’ dos currículos que ousam se contrapor a violência desse “silenciamento forçado”, a exemplo de negros, mulheres, indígenas, imigrantes, LGBTQI+. Os EC abarcam reflexões diversas tais como a (re)produção, (re)(des)construção de identidades e sujeitos, gênero, etnias,

²⁷ Entre suas principais obras destaca-se *As utilizações da cultura: aspectos da vida cultural da classe trabalhadora*, em 1957, em que estuda a influência da cultura em meio à classe operária pelos modernos meios de comunicação.

²⁸ Em 1958, publicou *Culture and Society*, uma genealogia do conceito de cultura na sociedade industrial, onde explora o inconsciente cultural presente em termos como “cultura”, “massa” e “multidões.

²⁹ Sua obra mais conhecida é *The Making of the English Working Class*, 1963, clássico da história social e reflexão sobre a sócio-história de um grupo social.

bem como as relações de poder e subserviência presentes nas relações sociais e culturais na construção e/ou produção de conhecimento entre os sujeitos, o que nos permite alçar voos sobre novas perspectivas de currículo(s) e abordagens concernentes à história das Áfricas e das populações africanas – um dos alvos desse “silenciamento forçado” nos currículos tradicionais.

A abordagem transdisciplinar proposta pelo campo dos EC permite-nos uma multiplicidade de olhares sobre temáticas outrora silenciadas nos currículos. Sob a perspectiva dos EC, as culturas silenciadas nos currículos escolares vigentes ganham voz e, conseqüentemente, representatividade, uma vez que quando não se reconhece estruturas de poder em determinados grupos sociais, estes tendem a ser anulados ou estereotipados, anulando possibilidades de organização e reação (SANTOMÉ, 1995).

No que diz respeito ao processo de escolarização e a influência que o LD exerce na constituição dos discursos dos sujeitos, o conceito de pedagogia cultural postulado pelos EC contribui significativamente para o nosso estudo. O campo dos EC promoveram mudanças diversas na discussão teórica acerca do conceito de *Pedagogia*.

Segundo Costa (2003, p. 37):

os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados.

Uma das vertentes do conceito para o termo *Pedagogia Cultural* a compreende como “qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido — em conexão com relações de poder — no processo de transmissão de atitudes e valores, tais como o cinema, a televisão, as revistas, os museus etc” (SILVA, 2000, p.89).

Essa concepção de Pedagogia Cultural permite nos aproximar dos mais variados aspectos – sobretudo, os culturais-, que envolvem o processo de escolarização e/ou educação, em que todo e qualquer ambiente, bem como todo e qualquer artefato cultural, possuem uma pedagogia própria capaz de produzir e/ou reproduzir discursos e representações que influenciam a formação do sujeito.

Pensar as pedagogias por meio do viés cultural representa um contraponto à tradição dominante que segundo Giroux (1995, p.85), “favorece a contenção e a assimilação das diferenças culturais, em vez de tratar os/as estudantes como portadores/as de memórias sociais diversificadas, com o direito de falar e de representar a si próprios/as na busca de aprendizagem

e de autodeterminação”. Como podemos apreender, esse novo paradigma se contrapõe às teorias clássicas que hierarquizam saberes e culturas, as silenciam e favorecem a marginalização de grupos minoritários que se veem alijados do processo de construção e (re)conhecimento de sua própria história.

Na perspectiva dos EC, as pedagogias culturais favorecem uma (re)constituição de novas histórias onde os sujeitos possam se reconhecer em suas expressões bem como uma maior aproximação de temas voltados para a realidade daqueles que eram – até então, “invisíveis” às pesquisas tradicionalistas. O campo da pedagogia cultural concorre para o surgimento de novas estratégias e ferramentas pedagógicas que permitam a aproximação das discussões das diferenças e identidades, considerando as mais diversas expressões culturais, próprias de cada grupo e/ou sujeitos.

A pedagogia cultural no processo de escolarização propõe um novo processo educativo onde problematizações sobre discursos, representações, construção e desconstrução de processos identitários estejam ligados às relações humanas e/ou sociais e os seus meandros provocando reflexões, desconstruindo velhas práticas e construindo novas posturas ante a história dos mais diversos grupos bem como o entendimento e reconhecimento por parte do sujeito de suas pertencas.

O livro didático (LD), nesse processo, assume um papel importante no processo de escolarização. Entendemos o livro como um artefato cultural que exerce uma função pedagógica uma vez que atua como um “mediador” entre os saberes determinados nos currículos escolares dominantes e os saberes adquiridos em sala de aula, nas relações que se estabelecem no espaço escolar. Sem mencionar que “o livro é um dos principais veiculadores de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros com acesso à educação escolar básica na rede pública de ensino” (GUIMARÃES, 2012, p. 91).

Para além das funções próprias do processo de escolarização exercidas pelo LD, ele também figura como “um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa” (BITTENCOURT, 2004, p. 72).

O LD produz e reproduz discursos e representações sobre o que é ser cidadão, ser negro, ser mulher, ser homem dentre uma gama de outros temas. Em relação à temática da história das Áfricas e das populações africanas, bem como o seu ensino em sala de aula, os discursos reproduzidos pelo livro, assim como as abordagens metodológicas utilizadas pelos docentes,

produzem sentidos e significados que permeiam o ideário do sujeito e a forma como este o ressignificará e se relacionará com a temática africana e racial.

Assim, ressaltamos a importância do LD enquanto artefato cultural que atua significativamente na constituição de identidades do sujeito por meio do processo de escolarização. Compreender o LD dessa forma, é entender que este atua como um dos protagonistas na formação das leituras de mundo/realidade – tanto individual quanto coletiva – em construção no processo de escolarização.

No ensino de história das Áfricas os discursos presentes nos LD, bem como a atuação docente ante a temática, podem produzir sentidos que determinarão os conceitos que o sujeito trará em si, relacionado à história das Áfricas e das populações africanas – o que influencia o modo como o sujeito lidará com as questões concernentes às relações étnico-raciais.

O discurso empregado no LD pode legitimar o silenciamento vivido por essas populações ao longo da história tradicionalista, reproduzindo todo um ideário de negatividade, inferioridade e subserviência – base do ideário racista ou oferecer condições para aquele que aprenda, aprenda com o “outro”, aprenda que a diversidade e diferenças existem e precisam ser valorizadas e/ou respeitadas, favorecendo uma educação/escolarização pautada na diversidade.

Resultados e discussão

O conceito de governamentalidade, biopolítica no processo de escolarização

As reflexões de Foucault acerca do poder disciplinar e as suas relações, sobre a ideia de governo, governamentalidade e biopolítica ajudam na problematização e investigação do cenário educacional na atualidade. Embora Foucault não tenha formulado uma teoria sobre o poder, suas análises sobre as relações estabelecidas tendo o poder como base e as interfaces que este estabelece com o saber, nos fazem compreender como os sujeitos são frutos dessas relações e como a sociedade se porta diante dele.

Ao discutir o conceito de governamentalidade, Foucault (2008) chama a atenção para a discussão acerca da melhor forma de governo/governar, bem como as suas práticas e relações. As relações entre governo e sujeito e de como essas relações são estabelecidas ou como elas ocorrem em espaços como família, sociedade, escola ou a si próprio.

O conceito nos acompanha em nossa pesquisa por entendermos que as ações desenvolvidas em sala de aula passam por mecanismos que extrapolam o ambiente escolar e objetivam controlar o *modus operandi* docente, de forma a assegurar os discursos propagados pelas instituições reguladoras da sociedade, garantindo o seu controle.

Veiga-Neto (2005, p.82) sugere que “o vocábulo governo – o único usado em textos foucaultianos, seja nas traduções para a língua portuguesa, seja nos textos escritos por autores de língua portuguesa – passe a ser substituído por governo nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar”. Assim, a governamentalidade, em linhas gerais, pode ser entendida como técnicas governamentais com vistas a controlar/conduzir os sujeitos na sua vivência em sociedade.

Foucault (2008, p. 143-144) aponta que:

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo, o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”.

Podemos assim compreender a governamentalidade como técnicas governamentais/governo que objetivam determinar a conduta e ações dos outros, agindo sobre sujeitos considerados livres que vêem suas ações governamentalizadas (in)conscientemente em prol de um Estado maior. Não entendemos aqui governo como aquele estatal e institucionalizado, mas o controle de ações que se dão em relações de poder nos mais variados níveis, tais como pedagógico, familiar, econômico etc.

Embora o poder “materializado” e visível se encarne na figura do Estado, as relações de poder estão presentes em toda a sociedade. O poder/governo aqui emanado e exercido a partir da ideia de governamentalidade passa pela ação de “governar a mente” de determinados sujeitos e si mesmo, sendo esse “governo da mente” exercido por quaisquer outros sujeitos ou sobre si, independentes de ligações e/ou relações institucionalizadas. Para Veiga-Neto (2005, p.22):

além de resultar de uma ação (de poder) de um/uns sobre o(s) outro(s), o governo, enquanto condução, pode resultar, também, numa ação em que cada um se conduz a si mesmo, ou seja, de uma ação de alguém sobre si mesmo, sobre aquilo que pensa e aquilo que faz. Seja sobre os outros, seja

sobre si mesmo, tais ações acontecem graças a determinadas técnicas, em geral muito específicas e refinadas.

A governamentalidade estaria relacionada, inicialmente, às instituições que objetivam o exercício do poder coletivo e individual, além do poder sobre o sujeito e do sujeito para com o/s outro/s. Agiria na governança da sociedade e de si, uma vez que estabelecida a gerência do ser individual, a gerência da coletividade seria um desdobramento. Ela está presente de forma subjetiva, numa relação de sujeição – por vezes, imperceptível. O ato de governar se relacionaria com a fabricação contínua de verdades sobre o sujeito e a sociedade e que promovam consciente e inconscientemente a sua obediência, possibilitando o seu controle tanto individual quanto coletivo.

Ao pensarmos a governamentalidade enquanto o “governo da mente” em que o governo se faz presente por meio de diversos dispositivos de dominação e circulação de poder que, por vezes, se constitui de forma subjetiva sobre os sujeitos e sobre si, faz-se necessário refletirmos a forma como as tecnologias de governo se fabricam em meio à população e/ou sujeito, como os mecanismos de dominação são constituídos e as Instituições dominantes, a exemplo do Estado, se apoderam desses mecanismos para se “fazer valer” enquanto tais.

O conceito de *biopolítica* nos ajuda a pensar como as tecnologias de governo se “espalham” pela sociedade e atuam sobre os sujeitos coletiva e individualmente. Biopolítica seria a “maneira pela qual, a partir do sec. XVIII, se buscou racionalizar os problemas colocados para a prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes enquanto população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raça” (FOUCAULT, 2008, p. 431). A biopolítica age nas subjetividades, de forma contínua e eficiente, sobre o/s sujeito/s tratando de aspectos reguladores que objetivam um equilíbrio social. Nesse sentido, são pensadas diversas instituições a exemplo de hospitais, prisões e escolas com o objetivo de governar as populações, gerir suas ações, (re)produzindo subjetivamente paradigmas e discursos que corroborem com a normatização e padronização dos sujeitos.

Embora, segundo Gadelha (2009, p. 15), Foucault não tenha tomado “a educação – como o fez, por exemplo, com a medicina social [...], a polícia, a previdência social e o racismo biológico do Estado, dentre outros – como um dos mecanismos estratégicos privilegiados para o exercício de biopoderes e da biopolítica nas sociedades modernas”, ainda assim, é possível percebermos as tecnologias de governo e a biopolítica nos espaços escolares e no processo de escolarização.

Tomando por base as ideias de governamentalidade e biopolítica, a educação pode ser considerada como um instrumento de governo do Estado, uma tecnologia de controle que objetiva normatizar a conduta do sujeito e, por meio de suas normatizações, conduzir ações individuais e coletivas.

A escola, bem como os meandros que envolvem todo o processo de escolarização e as ações pedagógicas no geral, estão sob a égide de um poder disciplinar que age e normatiza os sujeitos, individualmente e coletivamente – englobando toda a sociedade. O processo de escolarização, bem como a pedagogia são orientadas a partir de normas responsáveis pela operacionalização disciplinar que acabam por atingir alunos, professores e toda a comunidade escolar, além da relação destes com os seus pares (GADELHA, 2009).

As ações pedagógicas e os espaços escolares surgem como tecnologias biopolíticas ao passo que age diretamente sobre o/s sujeito/s, controlando seu corpo e mente e influenciando suas ações em sociedade, governando-o. As leis e diretrizes que regulamentam as instituições escolares além do processo de escolarização, objetivam regular, “criar” espaços que obedeçam determinadas normas que produzem discursos e sujeitos que atendam a um determinado fim. A prática docente é regulada a todo momento, seja por diretrizes curriculares ou pelo próprio currículo que determina quais discursos devem ser empregados em sala de aula.

O ambiente escolar surge como uma “fábrica” de subjetividades que modifica e/ou “fabrica” o sujeito de acordo com o preconizado nos currículos e diretrizes educacionais que, por sua vez, atendem ao ideário de sujeito que se alinham à projetos e técnicas de governo das elites dominantes, bem como do Estado.

Pensar a escola como uma técnica biopolítica nos aproxima da ideia de que o governo (Estado) normatiza a sociedade, de forma subjetiva, em todos os seus aspectos. A ideia de um “governo de todos” e para todos, onde todos estejam submetidos ao seu controle, uma vez que a escola – enquanto instituição de ensino, está ligada ao Estado. Daí a constituição de discursos pedagógicos – tanto na ação docente quanto na elaboração de instrumentos didáticos como o LD, bem como as relações de poder estabelecidas nesse processo.

O livro didático como governo do currículo

O livro didático, no processo de escolarização, vai muito além das funções conteudistas e pedagógicas. Para além dos bancos escolares, é preciso se atentar para um dos papéis do LD enquanto instrumento de uma política educacional que produz e reproduz saberes, culturas, discursos e comportamentos.

Importante instrumento utilizado na transmissão de valores, o LD traz em si as concepções políticas e culturais da sociedade na qual está inserido. Para Bittencourt (2004, p. 01):

As pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais.

No processo de escolarização o LD torna-se, por vezes, instrumento pedagógico indispensável no trato de determinadas disciplinas e/ou saberes. Da mesma forma, o LD assume o papel de artefato cultural, propagador de culturas e ideologias que atua significativamente na construção do conhecimento e ideário do sujeito. Segundo Choppin (2004, p. 553), o LD “constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações”.

O LD destaca-se também tanto no aspectos curriculares como na prática docente, pois acaba por moldar “não só o conteúdo escolar a ser apreendido pelos alunos, como também a ação dos professores” (GATTI, 1997, p. 34). Além disso, o LD, por vezes, aparece como um dos materiais curriculares utilizados nas técnicas de governamento, uma vez que governa tanto as práticas curriculares e pedagógicas, quanto a ação docente.

Nas escolas brasileiras o LD acaba por referendar as diretrizes curriculares, uma vez que elas só se “visualizam” no espaço curricular quando são incorporadas pelo LD. Não obstante, o LD atua como um mediador entre o currículo escrito – aquele planejado e determinado nas diretrizes curriculares e a sua aplicabilidade na prática, influenciando também as maneiras como o docente ressignifica tanto os conteúdos apontados no LD quanto aqueles prescritos nos currículos escolares. Em suma, o LD acaba por governar o currículo.

O currículo escolar traz em si os saberes e discursos próprios das culturas histórica e socialmente dominantes, personificadas na figura dos sistemas de ensino que representam o Estado. Para Silva (2003, p. 10), “o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais,

especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade””.

O LD corrobora com o Estado à medida em que materializa o seu currículo oficial, aplicando os saberes previamente determinados pelo Estado, em que toda a sua estrutura – conteúdos, textos, imagens, gravuras, atividades e representações – visam propagar toda uma política curricular que “com base na contribuição das teorias críticas de currículo, sabemos que o processo de seleção do que se ensina nas escolas não é inocente, desinteressado ou neutro. Ao se definirem os conteúdos, define-se também uma identidade aos seus destinatários” (EUGÊNIO; CORREA, 2016, p. 252).

Apple (2001, p. 47) postula que o currículo nunca é um agregado neutro de conhecimentos que de algum modo aparece nos textos em sala de aula. É sempre parte de uma tradição seletiva, a seleção de alguém, de alguma visão de grupo a respeito do conhecimento que é considerado legítimo. É produzido por meio de tensões e de compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo.

O currículo molda as ações e as relações dadas no processo de escolarização. Dita as diretrizes que a prática docente deve seguir no exercício pedagógico, dita o que o sujeito deve aprender nos bancos escolares ou quais os instrumentos que melhor se aplicam na sua efetivação. Nesse sentido, o LD corrobora nesse processo, uma vez que seus conteúdos se alinham aos seus pressupostos e em seus “manuais do professor” ditam a forma como o professor de cada disciplina deve proceder em seu trabalho com o LD.

As ideias presentes nos LD (re)produzem discursos sobre o que é conhecimento (ou qual a ideia que se deve ter dele), como as sociedades ideais se organizavam ou como determinados eventos históricos foram necessários em prol do desenvolvimento de determinadas sociedades são exemplos de como o LD está a serviço do Estado, em cumprimento de seu currículo oficial e também o ajuda a “guiar” as práticas docentes e suas ações pedagógicas além de influenciar o processo de ensino aprendizagem, produzindo discursos sobre o que é ser um bom “aluno” ou um bom professor.

O LD exerce importância fundamental na constituição do ideário social, além de (re)produzir um sistema de valores que contribui para formação das identidades coletivas, bem como individuais. O LD, segundo Choppin (2004), objetiva transmitir às novas gerações os conteúdos considerados relevantes pelas classes dominantes e referendado pelo currículo oficial. Ainda segundo Choppin (2004, p. 560), “uma vez que são destinadas a espíritos jovens, ainda maleáveis e pouco críticos, e podem ser reproduzidos e distribuídos em grande número sobre todo um território, os livros didáticos constituíram-se e continuam a se constituir como

poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica”.

Currículo e LD caminham juntos e exercem uma influência significativa na prática docente, uma vez que tanto um quanto outro não são neutros de ideologias. O LD é determinante na aplicabilidade curricular oficial, além de ser – boa parte das vezes, o centro do trabalho docente. Ao apresentar uma sistematização/ressignificação dos saberes científicos para a sala de aula, o LD norteia o trabalho docente bem como a constituição dos conteúdos programáticos a serem executados em sala de aula – de acordo com o currículo oficial apresentado.

Para além das páginas de conteúdo, imagens, discursos e representações presentes na obras didáticas, ressaltamos em nosso trabalho a influência dos manuais do professor das obras didáticas analisadas compreendendo-os como tecnologia de governo, uma vez que os manuais produzem discursos sobre a prática docente.

A arte de governar a conduta docente e o ensino de histórias das Áfricas nos manuais do professor

Ao pensarmos o livro didático como material curricular que ocupa local de destaque no processo de ensino aprendizagem, bem como o papel que o LD desempenha na aplicabilidade do currículo oficial e nas estratégias de conduta dos sujeitos e formação de suas identidades, além de configurar-se um artefato cultural dotado de discursos, representações e intencionalidades, é preciso analisar as diversas formas que esse instrumento apresenta de governar a conduta docente –de forma objetiva e, por vezes, subjetiva.

Nesse sentido, o Manual do Professor, parte integrante do LD destinada aos docentes, é elemento importante no governo da conduta docente. Nesse manual é oferecido ao docente orientações teórico-metodológicas para o uso diário da obra didática. É importante ressaltar que a elaboração do Manual do Professor em conjunto com LD é determinação do PNLD³⁰. O Guia do Livro Didático PNLD 2017 preconiza que o

manual tem por dever orientar o professor quanto à legislação priorizada, abordagens teórico-metodológicas, desenvolvimento das atividades junto aos estudantes, perspectivas epistemológicas quanto à História e à História Ensinada, reflexões acerca das relações entre memória e patrimônio, bem como sobre o tratamento dos elementos da cultura material e imaterial locais, exploração didático-pedagógica das diferentes linguagens, abordagens interdisciplinares e avaliação educacional. Ou seja, preconiza-se um manual que favoreça a formação continuada do professor em seus contextos de

³⁰ Programa Nacional do Livro Didático

profissionalização e em comunidades específicas de partilha dessa formação (BRASIL, 2017, p. 15).

Assim sendo, o Manual do Professor não deve constituir-se um mero reproduzidor de conteúdos ou chave para a resolução de questões propostas no LD. Outrossim, os manuais devem orientar o trabalho pedagógico oferecendo informações e caminhos que visem complementar a ação pedagógica no uso da obra didática. Destarte, cabe-nos refletir acerca de qual forma as orientações teórico-metodológicas presentes nos manuais do professor acabam por influenciar a conduta docente, configurando-se numa estratégia de governamento das condutas. Refletir sobre qual “tipo” de professor é produzido por esses manuais é de grande valia para compreendermos como por meio deles, o currículo oficial é posto em prática e como os docentes acabam por (re)produzir os discursos do Estado em sua prática docente em sala de aula.

No que diz respeito ao ensino da disciplina História, faz-se necessária a reflexão a respeito das concepções de História e ensino de história presentes nas obras didáticas. Os manuais indicam a forma como o estudo da História será conduzido, quais abordagens serão privilegiadas e quais discursos históricos serão reproduzidos em sala de aula. Para a análise, selecionamos os Manuais do Professor presentes nas seguintes coleções didáticas: **Projeto Teláris – História**, Ed. Ática (2015); **Projeto Mosaico – História**, Ed. Scipione (2015) e **História, Sociedade & Cidadania**, Ed. FTD (2015), selecionadas pela rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, na Bahia, para uso no 6º ano do ensino fundamental, no período compreendido entre os anos de 2017 a 2019.

Quanto à organização e quantidade de páginas, os manuais apresentam estruturas semelhantes:

Quadro 11 Tamanho do Manual

Manual do Professor	Quantidade de páginas
Projeto Teláris	93
Projeto Mosaico	124
História, Sociedade & Cidadania	122

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 2 Organização dos Manuais

Manual do Professor	Apresentação	Introdução	Fund. Teórica	Metodologia	Estrutura	Estratégias/Resolução de questões
Projeto Teláris		X	X	X	X	X
Projeto Mosaico	X	X	X	X	X	X

Hist. Soc. & Cidadania	X	X	X	X	X	X
-----------------------------------	---	---	---	---	---	---

Fonte: Elaboração da autora.

1. O projeto Teláris

O projeto Teláris abre o seu manual apresentando os pressupostos teóricos da Coleção, situando o ensino de História no ensino fundamental, além de ressaltar o papel do LD no processo de ensino aprendizagem. A autora aponta os PCN³¹ de História como pilar principal de seu trabalho e destaca a tríade de formação apresentada nos eixos principais das propostas de ensino de História no ensino fundamental: formação política, formação intelectual e a formação humanística do educando, embora sem destacar a participação docente nesse processo.

O LD aparece como um importante instrumento de colaboração ao trabalho docente, mas segundo Azevedo (2015, p. 270), “em nossa concepção não deve determinar a organização do currículo. É imprescindível que o (a) professor (a) apresente os conteúdos escolares por meio de outros suportes e utilize a obra didática resguardando a autonomia do seu trabalho”. O manual aqui analisado apregoa-se oferecer ferramentas que permitam ao professor da disciplina uma certa liberdade de abordagem da temática apresentada.

A obra oferece no tópico “*procedimentos pedagógicos*”, ainda segundo Azevedo (2015, p. 288):

um conjunto de orientações que abrem várias possibilidades de trabalho para cada capítulo, com indicações de estratégias e procedimentos diversificados. Muitos desses subsídios extrapolam o próprio conteúdo ou abordagem do livro do aluno. Essas orientações e indicações constituem a parte procedimentos metodológicos que pode ser usada como lugar de diálogo com outras práticas e de reflexão sobre o trabalho cotidiano.

Todo o tópico “*procedimentos pedagógicos*” é baseado em alternativas de trabalho para o professor que, teoricamente, tenha a sua autonomia em sala de aula preservada. Textos complementares, além de indicações de filmes, sites e livros que possibilitam ao professor, um aprofundamento e discussão das ideias e discursos apresentados no livro são outro ponto forte da obra, teoricamente. Embora a autonomia docente seja ressaltada em todo o manual, as atividades bem as “ideias” centrais dos conteúdos são apresentados prontos, sem o espaço desejável para problematização.

Embora, o manual objetive criar espaços de para construção de um conhecimento histórico autônomo pelo sujeito aprendente mediado pelo professor, na contramão, apresenta

³¹ Parâmetros Curriculares Nacionais – História.

“dicas” do que deve ser abordado pelo professor e como essas abordagens devem proceder. Os discursos a serem reproduzidos são o carro-chefe das orientações e procedimentos de cada capítulo, bem como dos textos complementares utilizados ao final de cada “unidade”. A autonomia é defendida nos pressupostos metodológicos da obra didática, mas nas atividades práticas, o trabalho do professor é conduzido conforme o preconizado na proposta curricular, defendida na fundamentação teórica apresentada na obra.

Segundo a autora, ao ensino de história das Áfricas e das populações africanas, foi relegado ao papel de “segundo plano; africanos(as) e afrodescendentes eram apresentados quase sempre em posição subalterna, submetidos ao poder econômico e político dos(as) brancos(as)” (ibidem, p. 272).

Para além do reconhecimento da importância do ensino da temática africana em sala de aula, Azevedo (2015) segue determinando quais discursos, exemplos, atividades e metodologias devem ser utilizadas no trato da temática africana. Embora defenda a autonomia docente, o manual do professor analisado determina os pontos de “partida e chegada” a serem alcançados por professores e alunos, em especial, no trato da temática africana.

A conduta docente em relação ao ensino de história das Áfricas e das populações africanas é determinado do início ao fim dos conteúdos a ele designado, que acabam por favorecer a visão de um continente africano mítico ou uma de suas civilizações – a egípcia, apresentada como um mero “presente do Nilo”, desconsiderando todos os demais aspectos de sua constituição histórica, política e cultural, além dos contatos e trocas importantes com as demais populações da época. A exemplo de:

Para compreender o Egito antigo, é preciso conhecer, entre outros aspectos, as condições geográficas em que ele se desenvolveu. Assim, é necessário considerar a importância do rio Nilo para aquela sociedade. A vida no Egito estava ligada às águas do rio, em especial aos períodos após a cheia, quando o solo das margens reemergia fertilizado (AZEVEDO, p. 311).

Ou ainda,

sugerimos como atividade complementar um debate sobre as práticas agrícolas egípcias, identificando traços comuns e diferentes entre elas e as brasileiras. Leve para a sala de aula, se possível, imagens de pessoas trabalhando na roça com os mesmos instrumentos que os egípcios usaram (um exemplo comum é o arado). Cuidado para que os(as) alunos(as) não pensem anacronicamente nesse tipo de comparação: o objetivo é conhecer técnicas agrícolas inventadas na antiguidade e ainda em uso hoje, não sugerir que os egípcios antigos e os brasileiros atuais que vivem da agricultura sejam semelhantes (ibidem, p. 311)

Para Azevedo (2015), o manual do professor objetiva reformular os olhares dos professores, voltados para a temática da história das Áfricas e das populações africanas e ressalta a importância de uma prática docente voltada para o favorecimento de discursos para além da escravização, pobreza ou subjugo – ainda tão impregnados no imaginário de nossa sociedade e que permitam ao sujeito a ciência de que estes povos possuem/possuíam construções históricas e sociais tão importantes quanto àquelas já sabidas no Ocidente.

De acordo com a obra, os professores devem ressignificar os materiais didáticos que abordam o ensino de história das Áfricas e das populações africanas a fim de desconstruir as representações sociais dos afrodescendentes que corroboram com a propagação do preconceito e da discriminação social. Caminhar junto com o professor no resgate da história africana e dos afro-brasileiros a partir do estudo da antiguidade africana – para além da sociedade egípcia, bem como o estudo da diversidade histórica e cultural vivenciada na(s) África(s) existentes no continente africano e o legado oriundo da diáspora africana, de modo a perceber sua influência na composição da cultura brasileira é a principal proposta do manual, no que diz respeito ao ensino da temática africana em sala de aula.

Embora a proposta metodológica presente no manual seja voltada para um ensino de história das Áfricas capaz de produzir significados que contribuam na construção de uma sociedade fundada no respeito e na diversidade étnicorracial e cultural, a obra não oferece subsídios para que o professor trace um plano de trabalho na mesma perspectiva. O autor ainda utiliza de conceitos ultrapassados a exemplo da ideia de “escravidão”, sem mencionar que o termo está ultrapassado, uma vez que pensar o povo africano como “escravo” favorece a compreensão do escravo enquanto condição permanente, diferentemente do termo “escravizado” que indica uma condição que lhe foi imposta.

Podemos perceber que o discurso travestido de “autonomia docente” defendido por toda a obra, objetiva conduzir o docente na (re)produção de determinados discursos defendidos pelos grupos dominantes. Embora a liberdade do professor em suas abordagens relacionadas, sobretudo ao ensino de história das Áfricas e das populações africanas, seja bandeira defendida pelos os autores da obra, observamos o manual do professor como uma técnica de governo da conduta docente, que visa “produzir sujeitos, a moldar, a guiar ou a afetar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de um certo tipo” (MARSHALL, 1994, p. 29).

A conduta docente é produzida durante toda a obra, seja nas “orientações” presentes no manual do professor ou no decorrer das atividades propostas pelo LD. Há um direcionamento de como devem ser realizadas as resoluções das questões e/ou atividades propostas são

apresentadas ao professor bem como nas sugestões de como essas mesmas questões e/ou atividades devem ser abordadas em sala de aula. O discurso vem previamente estabelecido, em consonância com o disposto nos currículos oficiais – sem que haja uma real resignificação docente do conteúdo, fazendo do manual do professor um dispositivo de governo pronto a assegurar que determinadas “verdades” interessadas sejam aprendidas e postas em prática, a fim de garantir o ideário pretendido.

2. *Projeto Mosaico*

O Projeto Mosaico começa o seu Manual do Professor ressaltando o papel do professor na formação de um sujeito crítico, capaz de intervir em sua sociedade. Um dos principais objetivos da obra é “desenvolver nos alunos a capacidade de serem leitores críticos do mundo. Para isso mais que uma abordagem exaustiva de fatos e datas, ela privilegia recortes espaciais e temporais da História do Brasil e do mundo como mote para o desenvolvimento de uma série de habilidades ao longo de toda coleção” (VICENTINO, 2015, p. 307).

A obra apregoa-se manter um diálogo com o professor, estimulando sua criatividade e autonomia, além de defender uma proposta onde as demandas dos professores são atendidas. O ensino de História defendido é aquele feito por meio de questionamentos e pesquisas que possibilitem a formação de um sujeito crítico, aberto à reflexão e capaz de pensar por si mesmo.

A coleção defende a existência de um professor que seja compromissado com a “educação integradora”, grande desafio numa sociedade onde as informações circulam rapidamente e são obtidas facilmente sem maiores reflexões ou questionamentos. Daí a necessidade de um corpo docente, segundo Vicentino (2015), que ensine a pensar e pesquisar e, assim, produzir conhecimento significativo.

De acordo com Vicentino (2015, p. 316):

gestores, educadores, acadêmicos são produtores de currículos e de conhecimento. No entanto, nem sempre a prática escolar está em sintonia com as propostas curriculares, nem o conhecimento acadêmico é resignificados nas salas de aulas, assim como o cotidiano exaustivo dos professores acaba por consumir boa parte de seu tempo, dificultando o aprimoramento do seu trabalho, ampliando o distanciamento entre esses diferentes sujeitos”.

A figura do professor aparece como o protagonista de seu conhecimento, defende que os educadores devem aceitar o desafio de produzir conhecimento para além dos currículos oficiais. Para isso, é necessário que o professor recupere o seu papel de “autoridade” na formação das novas gerações. A educação integradora defendida pela coleção passa pelas

abordagens interdisciplinares – preconizada pelos PCN da disciplina, com o conhecimento histórico sendo parte de um todo que possibilita a ressignificação dos diversos conteúdos.

Ainda que os autores defendam a ideia de um professor livre para a construção de novos discursos juntamente com os sujeitos em aprendizagem, a obra determina a conduta docente com objetivos e estratégias que reproduzem os discursos presentes nos currículos oficiais. Contrapondo-se a imagem de liberdade docente presente nos pressupostos teóricos da coleção, os autores acabam por ordenar a conduta docente em sala de aula, a exemplo de:

No tópico **Um povo, um rio**, enfatize a importância do rio Nilo [...] Fale sobre o regime das cheias, os canais de irrigação e a formação dos nomos em torno do rio. [...] Ao final do trabalho com o capítulo elabore com os alunos um quadro informativo utilizando os tópicos sobre formação do Estado, divisão social, economia e aspectos culturais do Egito antigo. [...] Na página seguinte, uma sugestão de quadro para elaborar coletivamente com os estudantes. Ele se estrutura na descrição da esfera política, econômica, social e cultural, tomando por base os estudos sobre as civilizações egípcias (VICENTINO, 2015, p.365)

Todavia, ao apresentar o professor como agente produtor de currículos, a possibilidade de gerir a disciplina conforme sua conduta docente se esgota ao passo que a obra ofereça “dicas” de como conduzir a aula ou, ainda, como avaliar o aluno, como podemos observar:

como proposta de avaliação formativa, nossa sugestão é a montagem de uma linha do tempo ilustrada, com destaque para os períodos estudados no capítulo: na antiguidade, os reinos de Kush, Axum e Cartago; e entre os séculos IV ao XIII, Axum, Gana e Mali. Embora façamos uso de uma periodização eurocêntrica – Antiguidade, Idade Média e Idade Moderna -, o objetivo é que, além de trabalhar as noções temporais de sucessão, possamos voltar o olhar dos alunos para outro continente, raramente destacado a não ser quando o tema é o tráfico transatlântico e o neocolonialismo. [...] Para a confecção da linha do tempo, eles devem primeiro organizar cronologicamente os reinos em destaque [...] O objetivo é que os grupos estabeleçam uma periodização da Antiguidade à Idade Moderna que, embora seja arbitrária, servirá para estabelecer um critério para a localização dos respectivos reinos ao longo dos séculos (ibidem, p. 371-372).

Ao seguir o Manual do Professor, o docente da disciplina História transforma-se num mero reprodutor de discursos prontos e “encomendados” pelos grandes oligopólios educacionais tão influentes no processo de constituição das obras didáticas.

Embora a obra, em seu corpo de conteúdo, ofereça dois capítulos dedicados aos estudos da antiguidade africana, seu manual do professor é incipiente para aquilo que se propõe relacionado ao ensino de história das Áfricas e das populações africanas, que é a construção de uma “educação integradora”. O autor ressalta a importância da Le 10.639/2003, que instituiu o

ensino da cultura e história africana e afro-brasileira nas instituições de ensino. Para Vicentino (2015, p. 313), “essa incorporação da história e cultura afro-brasileira responde à formação de nossa sociedade plural e é fundamental para o ensino de História no nosso país, juntamente com as diversas culturas advindas de processos históricos”.

O autor não aponta caminhos e/ou sugestões para essa “incorporação” do ensino de história das Áfricas e das populações africanas. Não há uma discussão teórico-metodológica pensada para o ensino de história de África e, tampouco, sugestões de leituras e atividades complementares que possam auxiliar a prática docente no ensino da temática. Segundo o autor (ibidem, p. 369), “para se contrapor aos estereótipos sobre o continente africano e os povos africanos veiculados nos grandes meios de comunicação ou na indústria de entretenimento, o estudo da história do continente africano com destaque para a sua imensa diversidade é fundamental. Por isso o capítulo traça um panorama de diferentes reinos em diferentes tempos históricos”.

Pelo contrário, o trato do continente africano durante a Antiguidade ocorre de forma estanque, sem que haja uma relação com as demais sociedades estabelecidas e organizadas nas demais regiões espalhadas pelo mundo. O que é apresentado como leituras e atividades complementares, restringe-se aos conteúdos apresentados apenas no final de cada capítulo estudado. O professor é conduzido durante todo o trabalho com a temática africana, a partir do que é apresentado pelo manual. Apesar de defender a figura do professor enquanto “protagonista” de seu conhecimento, a sua prática é limitada a todo instante além de ser sugestionada às concepções defendidas pelo LD em seus conteúdos.

Mais uma vez vemos aqui o manual do professor como um dispositivo de governo da conduta docente, onde a forma como os conteúdos são dispostos para o professor, as orientações metodológicas ou, ainda, as “sugestões” de atividades avaliativas constantes nesse dispositivo, acabam por atuar como técnicas de controle/governo. Para Veiga-Neto (2008, p.146), “é justamente por aí que estão se intensificando as técnicas de controle na escola”. Percebermos então que a dita autonomia docente defendida pelos autores do manual desaparece ao longo das atividades, produzindo um determinado professor de acordo com a concepção de currículo difundida pelos autores.

3. Coleção História Sociedade & Cidadania

O autor apresenta, inicialmente, a visão de área postulada na coleção. A obra didática, segundo Boulos (2015) combate o “presenteísmo” que invisibiliza a relação entre passado e presente, desvalorizando as experiências passadas em favor de um presente avassalador. A

coleção critica as informações e estudos fragmentados que inviabilizam a construção de um conhecimento histórico contextualizado, importante para a compreensão do tempo presente e para uma intervenção consciente na realidade vivida.

Ao contrário das demais coleções, objeto de análise neste texto, a obra não destina um espaço direcionado às reflexões da prática docente. Ocupa-se de apresentar os chamados “conceitos-chave” da área de História e defender os objetivos do ensino da História, em consonância com as matrizes curriculares preconizadas pelo SAEB³².

A obra traz a possibilidade de trabalho com documentos e leitura dos mais diversos tipos de imagens, mas de acordo com o indicado pelo autor. O autor também trabalha com determinadas definições que tiram do professor a possibilidade de problematização dos conceitos, uma vez que conceitos exatos no estudo da História não proporcionam a criticidade buscada pela coleção.

No tocante ao fazer docente, a obra oferece tão somente a resolução das questões propostas ao longo do LD bem como a sugestão de atividades complementares. Além de apresentar “roteiros” que “guiam” o docente na leitura de textos e imagens apresentadas pelo autor, bem como orientações para o uso da internet em sala de aula, sem se distanciar da proposta curricular postulada pela coleção didática.

Boulos (2015, p. 348) defende o ensino de história das Áfricas e das populações africanas da seguinte forma:

- a) o estudo da matriz afro e indígena é fundamental à construção de identidades;
- b) esse trabalho atende a uma antiga reivindicação dos movimentos indígenas e dos movimentos negros: “o direito à história”;
- c) o estudo dessas temáticas contribui para a educação voltada à tolerância e ao respeito ao “outro” e, assim sendo, é indispensável a toda população brasileira, seja ela indígena, afro-brasileira ou não.

Apesar de o autor defender o ensino de história das Áfricas e das populações africanas como fator fundamental à construção de identidades, a obra não se atenta para a maneira como os conteúdos serão ressignificados pelos professores da disciplina. Não há uma discussão a respeito do fazer docente relacionado ao ensino de história das Áfricas, característica presente em todo o manual. O embasamento para o trabalho da temática pelo professor oferecido pelo manual limita-se a apresentação de textos complementares que limitam a discussão aos aspectos culturais, ignorando toda a construção histórica, política e social, próprias da antiguidade africana – período abordado pelo livro.

³² Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Embora o autor enfatize, ao longo da obra, a importância da utilização de documentos históricos bem como o uso de imagens no trato da temática africana, não é apresentado ao professor as possibilidades de utilização desses meios e, tampouco, a discussão teórica acerca dos discursos produzidos por esses mesmos documentos e imagens. Desta feita, apresentados de forma equivocada, documentos, imagens e textos podem corroborar com os discursos e significados que alimentam o preconceito e discriminação racial, sobretudo, no ambiente escolar. As demais “orientações” aparecem ao longo do trabalho com a temática na resolução de questões e sugestão de sites e filmes, onde o autor pré-determina aquilo que deverá ser abordado pelo professor da disciplina.

Dos manuais aqui analisados, embora não ofereça suporte teórico-metodológico para uma livre conduta docente, é o que menos interfere na conduta docente. Não há sugestões de instrumentos avaliativos ou maiores recomendações de quais discursos adotar em sala de aula. Mas ainda assim, a ausência de um suporte maior relacionado à história das Áfricas e das populações africanas surge como um mecanismo de governamento da conduta docente nessa perspectiva, uma vez que essa ausência denota o lugar de silenciamento ocupado pela temática africana desde muito, tanto nos currículos oficiais quanto nas discussões metodológicas do ensino da história das Áfricas e das populações africanas.

Considerações finais

Pesquisas sobre o livro didático de história e sua aplicabilidade, bem como o ensino de história e o uso dos textos, imagens e documentos que o LD já possuem lugar de destaque no campo educacional. No entanto, os textos destinados à análise e discussão do Manual do Professor – parte obrigatória do LD, destinada ao docente da disciplina ainda são incipientes.

Concebemos o Manual do Professor, tomando por base o Edital 2015 do PNLD, como um apoio ao trabalho docente, um instrumento de complementação pedagógica que possibilite ao docente reflexões constantes acerca da prática pedagógica adotada em sala de aula, corroborando com o efetivo exercício do processo de ensino aprendizagem.

Não obstante, além de um instrumento de apoio deveras utilizado pelo corpo docente das mais variadas disciplinas e saberes científicos, o Manual do Professor acaba por ditar o modo como o professor lida com o conteúdo trabalhado. O Manual do Professor atua no espaço escolar, como uma técnica de governamento da conduta docente que visa assegurar os discursos das classes dominantes, bem como do Estado – que se faz cumprir a partir da execução do seu currículo oficial, operacionalizado a partir das obras didáticas. Nesse sentido, faz-se necessário pensarmos quais os discursos que esse Manual produz sobre o trabalho do professor e, de modo

particular, como o Manual, compreendido como técnica de governo, governa/conduz o ato de ensinar a história das Áfricas e das populações africanas em sala de aula.

É inegável que os manuais didáticos aqui analisados atendam ao determinado pelo Edital PNLD 2015. No entanto, consideramos que as obras apresentam mais um caráter instrucional que complementar ao trabalho do professor. Os manuais do professor ditam a forma como o professor deve proceder em sala de aula embora, em sua maioria, preconizem a necessidade da formação de professores autônomos, capazes de construir conhecimento e ressignificar aqueles apresentados nas obras didáticas.

No tocante ao ensino de história das Áfricas e das populações africanas, fica evidenciado ainda o claro despreparo dos autores e suas obras didáticas no trato da temática. O ensino de história das Áfricas no Manual do Professor por vezes resume-se a aspectos folclóricos relacionados ao continente africano como a origem da capoeira ou as lutas travadas pelos movimentos negros e de lutas antirracistas. Fica claro o lugar da temática ante os currículos oficiais e o lugar do ensino de história das Áfricas – ainda, nos manuais didáticos: silenciamento e desconhecimento.

Embora haja uma lei que regulamente o ensino de história das Áfricas e das populações africanas bem como da cultura afro-brasileira, não há um documento que regulamente quais e como os conteúdos relacionados à temática devam ser abordados ou ensinados. Assim sendo, abre-se espaço para discussões rasas e/ou equivocadas relacionadas à história das Áfricas ou, ainda, a confusão ainda presente nas salas de aula onde o ensino de história das Áfricas seja confundido com ensino e/ou educação das relações étnicas ou raciais.

Dessa forma, um ensino de história das Áfricas que contribua para o rompimento de um ideário de subjugos e dominações relacionados ao continente africano tomando por base os manuais do professor fica comprometido. A história das Áfricas ensinada em sala deve colaborar para uma tomada de consciência do sujeito que tire do “mar do silenciamento” tudo aquilo que envolva ou tenha raízes no continente africano.

Ainda há um projeto de silenciamento pautado na invisibilidade daqueles considerados “minorias” e esse projeto chega em nossas salas de aula, tanto pelos conteúdos relacionados ao continente quanto pelo “adestramento” da prática docente relacionada à temática.

É inegável que publicações didáticas ou menções acerca do continente africano tem se intensificado nos últimos tempos, fruto da obrigatoriedade da abordagem da temática pela Lei 10.639/03 ou da obrigatoriedade constante nos editais PNLD. Ou ainda, o crescimento da temática também se relaciona com a chegada de grande parte dos professores formados após a promulgação da Lei que dispõem de um olhar diferenciado sobre o continente. Esse crescimento

inegável da temática nos leva a pensar em quais discursos são produzidos pelos professores que a levam para as salas de aula. O ensino de história das Áfricas é (re)produtor de discursos e (re)significados que materializam o projeto de sociedade que cada professor reproduz na sua forma de ensinar a história das Áfricas.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, G. **Projeto Teláris: história**, 6º ano. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2015.
- BITTENCOURT, C. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 471-473, set./dez. 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Editais de Convocação 01/2013** - CGPLI: Edital PNLD/2015.
- _____. Ministério da Educação. **PNLD 2017: história - Ensino fundamental anos finais** / Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - SEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Guia de Livros Didáticos PNLD 2018** – História. Brasília, DF: SEB, 2018.
- BOULOS JUNIOR, A. **História sociedade & cidadania**. 6º ano. São Paulo: FTD, 2015.
- CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- COSTA, M. V.; SILVEIRA, R.H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, cultura e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p.36-61, mai./ago. 2003.
- _____. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: _____. (Org.). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2004. p. 13-36.
- ESCOSTEGUY, A. C. D. **Cartografias dos Estudos Culturais** :uma versão latino-americana – Ed. online – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- EUGÊNIO, B.G.; CORREIA, M.F. Os usos do livro didático no currículo praticado na alfabetização. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Humanas**, Londrina, v. 17, n.3, p. 251-259, 2016.

- FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GADELHA, S. **Biopolítica, Governamentalidade e Educação**: Introdução e Conexões a Partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GATTI, D. Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. **História da Educação**, v. 1, n. 2, p.29-50, set 1997. Universidade de Santa Maria, Pelotas.
- GIROUX, H. A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de educação In: SILVA, T. T (org). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- LAZZARATO, M. Biopolítica / Bioeconomia. In: PASSOS, Izabel C. Friche (org.). **Poder, normalização e violência**: incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- LISBOA FILHO, F. F.; BAPTISTA, M. M. (org). **Estudos culturais e interfaces**: objetos, metodologias e desenhos de investigação. Aveiro: Universidade de Aveiro, Programa Doutoral em Estudos Culturais. Santa Maria: UFSM, Programa de Pós Graduação em Comunicação, 2016. Disponível em: <www.ufsm.br/estudosculturais> Acesso em 12 fev. 2019.
- MARSHALL, J. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, T. T. (Org). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MATTELART, A. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola Editorial: 2004.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MUNANGA, K. Diversidade, Identidade, Etnicidade e Cidadania. 27. set. 2012. **Relações Raciais** (1ª edição), Relações Raciais Disponível em: www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-KabengeleDIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-cidadania.pdf. Acesso em: 08. fev. 2019.
- RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T (org). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.
- VEIGA_NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.
- _____. Governo ou Governamento. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, p.79-85, Jul/Dez 2005.

- _____. Globalização, Inclusão, Hiperconsumo: desafios para a Educação. *In:* GONÇALVES, R. A.; VIEIRO, L. M. D.; ORTIZ, A. C. M. (org). **Desafios da educação na sociedade do consumo**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2007.
- _____. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n.7, p.133-142, 2008.
- VICENTINO, C. **Projeto Mosaico: história**, 6º ano. São Paulo: Scipione, 2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de história das Áfricas e das populações africanas vem passando por grandes transformações desde a promulgação da Lei 10.639/03. Nesta dissertação, apresentamos os resultados de uma pesquisa sobre as representações e discursos acerca da História da África no LD de História do 6º ano do ensino fundamental. Para a análise, trabalhamos com os Estudos Culturais em educação e dois postulados foucaultianos: discurso e governamentalidade.

Podemos perceber que os livros didáticos abordam a temática de maneira diferenciada nos últimos tempos, dando visibilidade à reinos, impérios e povos africanos antes silenciados pela historiografia tradicional. A grande questão são as formas como esses reinos, impérios e povos aparecem nas obras didáticas e são ensinados nos bancos escolares brasileiros.

Sabemos da importância do LD no trato da temática do ensino de história das Áfricas e das populações africanas, uma vez que o LD constitui-se ferramenta importante da prática docente, em especial, nas escolas públicas brasileiras onde o LD, por vezes, representa umas das poucas fontes de estudo disponível ao alunado. Embora o LD não deva figurar como única fonte de estudo, ganha importância no sentido de representar um ponto de partida para o trato da temática tanto pelos professores quanto para o alunado.

Dessa forma, o LD assume um papel importante no processo de escolarização, pois além de estabelecer ponte entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar para o aluno, é um artefato capaz de (re)produzir discursos que atuam significativamente no processo de escolarização e construção de identidades dos sujeitos. No ensino de história das Áfricas e das populações africanas, especialmente, esse processo é ainda mais determinante, visto que o LD produz e reproduz discursos e significados sobre o continente africano, além do que é ser negro, africano e outros tantos significados constituídos pelo sujeito nos bancos escolares. Nesse sentido, faz-se necessário pensarmos sobre seu uso e influência no ensino de história das Áfricas e das populações africanas.

É inegável que os livros aqui analisados cumprem o proposto no Edital PNLD 2015, no que concerne à aplicabilidade dos conteúdos relacionados à temática africana. No entanto, observamos que a forma como esses conteúdos são abordados no LD favorecem a construção e a propagação de discursos que contribuem para uma visão massificada, homogeneizada da história das Áfricas e das populações africanas.

As populações africanas são retratadas ainda sob a ótica europeizada, de maneira isolada, favorecendo o discurso pejorativo de povos isolados e primitivos, incapazes de estabelecer redes de comunicação e trocas de conhecimento entre si. Os livros aqui analisados, em sua maioria, trabalham com a perspectiva de um continente diverso em seus reinos e impérios – mas ainda de forma simplória, sem o mesmo destaque dado às civilizações equivalentes da Antiguidade no Ocidente (leia-se as civilizações europeias).

O Egito antigo e o reino de Kush seguem como exemplo máximo da civilização africana, recebendo maior destaque nas obras analisadas. O destaque maior é dado à civilização egípcia que é abordado ainda como a grande “dádiva do Nilo”, governada pelo Faraó – personificação divina na terra. As demais civilizações citadas nas obras tem negada sua historicidade no sentido de apresentar seu desenvolvimento tecnológico, político e social. O continente africano segue sendo representado pelo olhar do europeu, que tende à generalização da história africana.

Os discursos predominantes nos livros didáticos favorecem a visão do continente africano fragmentado, ligado à história europeia. Não obstante, esses discursos favorecem uma certa confusão tanto no estudo quanto no ensino da história das Áfricas e das populações africanas que ainda segue entrelaçado à temática da cultura afro-brasileira, desfavorecendo uma absorção satisfatória da temática da história das Áfricas. O trato da temática precisa ir além dos estudos de civilizações isoladas, fazendo-se urgente a construção de materiais didáticos que privilegiem o estudo da história das Áfricas em toda a sua diversidade e pluralidade de culturas, povos e regiões.

A mesma incipiência no trato da temática podemos observar na constituição do Manual do Professor, parte integrante do LD, destinado aos professores com orientações teórico-metodológicas sobre o ensino de História. Em nossa análise, demos visibilidade a forma como o ensino de história da África são abordados nesses manuais e, sobretudo, como esses manuais acabam por determinar a conduta docente em sala de aula, tomando por base o conceito de governamentalidade.

Entender como o ensino de História das Áfricas e das populações africanas é abordado no Manual do Professor e como esse governa a conduta docente em sala de aula foi fundamental para a compreensão do lugar do ensino de História das Áfricas nos espaços escolares. Os manuais aqui analisados, embora elaborados por autores que possuem formação acadêmica em nível de pós-graduação e desenvolvam pesquisas na área de Educação, pouco é direcionado para o ensino da temática africana.

O Manual do Professor, concebido por nós como um apoio ao trabalho docente, deveria oferecer ao professor reflexões constantes a respeito de sua prática pedagógica bem como bases

para o efetivo exercício do processo de ensino aprendizagem. Na prática, o que observamos é que o manual aparece como um instrumento de governmentação da prática docente, à medida em que dita a forma como o professor lida com o conteúdo trabalhado.

O ensino de história das Áfricas e das populações africanas figura nos Manuais do Professor de maneira ainda incipiente. As orientações teórico-metodológicas para o ensino da temática africana estão dispostas de forma rasa nos manuais, o que pode nos levar a inferir que o silenciamento das populações africanas é intencional e estratégia que visa à manutenção da colonialidade do saber.

O Manual do professor, enquanto técnica de governmentação da conduta docente, produz um tipo de professor que atenda às demandas presentes nos currículos oficiais. O Estado não adentra fisicamente os espaços escolares na tentativa de propagar seu ideário ou tornar os sujeitos subservientes. Há uma gama de mecanismos utilizados a fim de garantir o controle social estabelecendo padrões de normalidade e discursos aceitáveis socialmente.

Outros estudos sobre o ensino de História das Áfricas e das populações africanas na escola são fundamentais. Pesquisas que adentrem o espaço da sala de aula da educação básica e analisem o currículo são imprescindíveis. Merecem também atenção dos pesquisadores a formação docente para o ensino de História das Áfricas seja nos cursos de Pedagogia, em virtude do trabalho na educação infantil e anos iniciais e História.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, P. D; COSTA, M. V. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Revista Textura**. vol. 17, n.34, p. 48-63, mai./ago. 2015.
- _____. **Pedagogias culturais: uma cartografia das (re)invenções do conceito**. 210 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- AZEVEDO, G. **Projeto Teláris: história**, 6º ano. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2015.
- BARBOSA, M. S. Eurocentrismo, História e História da África. In: **Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**. Nº 1 jun./2008.
- BITTENCOURT, C. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 471-473, set./dez. 2004.
- _____. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004.
- BORGES, J. A. **Ambígua África, memórias e representações da África antiga no livro didático: Egito, reinos e impérios africanos**. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2009.
- BOULOS JUNIOR, A. **História sociedade & cidadania**. 6º ano. São Paulo: FTD, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília, DF: SEF, 1998a.
- _____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Brasília, DF: SEF, 1998b.
- _____. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Edital de Convocação 01/2013 - CGPLI: Edital PNLD/2015**.
- _____. Ministério da Educação. **PNLD 2017: história - Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - SEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.

- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Edital de Convocação 02/2015** - CGPLI: Edital PNLD/2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Guia de Livros Didáticos PNLD 2018** – História. Brasília, DF: SEB, 2018.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Guia de Livros Didáticos PNLD 2018** – História. Brasília, DF: SEB, 2018.
- CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI**: a entrada do capital espanhol na educação nacional. São Paulo: Unesp, 2013.
- CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- COSTA, M. V.; SILVEIRA, R.H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, cultura e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p.36-61, mai./ago. 2003.
- _____. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: _____. (Org.). **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2004. p. 13-36.
- _____. Sobre a contribuição das análises culturais para a formação de professores no início do século XXI. **Educar em Revista**, nº 37, mai.ago. /2010. p.129-152.
- COUTO, M. Um retrato sem moldura. In: HERNANDEZ, L. L. **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- EUGÊNIO, B.G.; CORREIA, M.F. Os usos do livro didático no currículo praticado na alfabetização. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Humanas**, Londrina, v. 17, n.3, p. 251-259, 2016.
- ESCOSTEGUY, A. C. Uma introdução aos estudos culturais. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 9, dez. 1998.
- _____. **Cartografias dos Estudos Culturais** :uma versão latino-americana – Ed. online – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FISCHER, R. M. B. **Foucault revoluciona a pesquisa em educação**. Florianópolis, v.21, n. 02, p. 371-389, jul/dez.2003.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p.12-13
- _____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- _____. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. **A ordem do discurso**. São Paulo, 23ª ed. Loyola, 2013.

- GADELHA, S. **Biopolítica, Governamentalidade e Educação: Introdução e Conexões a Partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GATTI, D. Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. **História da Educação**, v. 1, n. 2, p.29-50, set 1997. Universidade de Santa Maria, Pelotas.
- GIROUX, H. A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de educação In: SILVA, T. T (org). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GUIMARÃES, S. **Didática e prática do ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. São Paulo: Papyrus, 2012.
- HALL, S. The work of representation In: HALL, S. (org.) **Representation. Cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1987.
- _____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- _____. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.
- _____. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.
- HEGEL, F. A Filosofia da História. Brasília: UNB, 2008.
- HERNANDEZ, L. L. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em:
<<http://censo2010.ibge.gov.br>>
- LARAIA, Roque. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- LAZZARATO, M. Biopolítica / Bioeconomia. In: PASSOS, Izabel C. Friche (org.). **Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- LISBOA FILHO, F. F.; BAPTISTA, M. M. (org). **Estudos culturais e interfaces: objetos, metodologias e desenhos de investigação**. Aveiro: Universidade de Aveiro, Programa Doutoral em Estudos Culturais. Santa Maria: UFSM, Programa de Pós Graduação em Comunicação, 2016. Disponível em: <www.ufsm.br/estudosoculturais> Acesso em 12 fev. 2019.
- MARSHALL, J. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, T. T. (Org). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MATTELART, A. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

- MENESES, U. T. B. História e imagem: iconografia/iconologia e além. In: CARDOSO, C. F (org). **Novos domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MUNANGA, K. **Negritude: Usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- _____. Diversidade, Identidade, Etnicidade e Cidadania. 27. set. 2012. **Relações Raciais** (1ª edição), Relações Raciais Disponível em: www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-KabengeleDIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-cidadania.pdf. Acesso em: 08. fev. 2019.
- NASCIMENTO, E. L (Org.). **Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.
- OLIVA, A. A historiografia da África em perspectiva. **Revista Múltipla**, Ano IX, n. 16, Vol. 10, junho de 2004. Disponível em: <http://www.upis.br/revistamultipla/multipla16.pdf>
- _____. **Lições sobre a África: Diálogos entre as representações do africano no imaginário ocidental e o ensino da História da África no mundo Atlântico (1990-2005)**. 2007. 404 p. Tese de Doutorado em História. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
- _____. A história africana nas salas de aula: diálogos e silêncios entre a Lei nº 10.639/03 e os especialistas. In: MACEDO, JR., (org). **Desvendando a história da África** [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Diversidades series, pp. 195-210. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/yf4cf/epub/macedo-9788538603832.epub>>. Acesso em 10 mar. 2019.
- _____. Lições sobre a África: abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros. **Revista de História**, São Paulo, n. 161, p. 213-244, dec. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19124/21187>>. Acesso em: 06 dez. 2018.
- _____. Histórias de África: o lugar dos estudos africanos no ensino de História em Portugal (1990-2006) (p.93-91). In: _____ (Org). **O ensino de história da África em debate: saberes, práticas e perspectivas**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011.
- PEREIRA, A. M. **África: para abandonar estereótipos e distorções**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.
- RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SANTANA, M. O legado africano às culturas brasileiras. **Diálogo Revista de Ensino Religioso**, São Paulo; nº 49, ano XIII, Fev. 2008. Trimestral.

- SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T (org). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.
- SILVA, T. T. **Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOVIK, L. Para ler Stuart Hall. In: HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- VEIGA_NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.
- _____. Governo ou Governamento. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, p.79-85, Jul/Dez 2005.
- _____. Globalização, Inclusão, Hiperconsumo: desafios para a Educação. In: GONÇALVES, R. A.; VIEIRO, L. M. D.; ORTIZ, A. C. M. (org). **Desafios da educação na sociedade do consumo**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2007.
- _____. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n.7, p.133-142, 2008.
- VICENTINO, C. **Projeto Mosaico: história**, 6º ano. São Paulo: Scipione, 2015.
- WILLIAMS, R. **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.