

QUE ÁFRICA É ESSA ESTUDADA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL? UM ESTUDO DE CASO

WHICH AFRICA IS STUDIED IN THE HISTORY BOOKS ON THE HISTORY OF BASIC EDUCATION IN BRAZIL? A CASE STUDY

José Luiz Xavier Filho 1

Resumo: Este artigo pretende contribuir para um novo momento na formulação de políticas de combate à discriminação etnorracial na educação. Dizemos novo porque parte do princípio de estimular professores(as) a serem pesquisadores(as) em suas salas de aula. Ele é fruto de um projeto interdisciplinar realizado no final do ano de 2019. Nesse sentido, surgiu um desejo coletivo entre os docentes de História e os discentes de 6º ao 9º do Ensino Fundamental dos Anos Finais, em investigar os conteúdos de uma coleção de livros didáticos de uma escola de rede pública e analisar a Lei n. 10.639/2003, que versa sobre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, enquanto efetivação em sala de aula. Esperamos que, ao emergirem nesse texto, tragam consigo um encantamento oriundo de uma fonte de novidades e partilhamos esse projeto que pode ser feito em qualquer instituição da educação básica.

Palavras-chave: Ensino de História. História e Cultura Afro-brasileira. Livro Didático. Educação.

Abstract: This article aims to contribute to a new moment in the formulation of policies to combat ethnoracial discrimination in education. We say new because it starts from the principle of encouraging teachers to be researchers in their classrooms. It is the result of an interdisciplinary project carried out at the end of 2019. In this sense, a collective desire arose among History teachers and students from 6th to 9th of Elementary School of the Final Years, to investigate the contents of a collection of books didactics of a public school and analyze Law n. 10.639/2003, which deals with the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture, while effective in the classroom. We hope that, when they emerge in this text, they will bring with them an enchantment from a source of news and we share this project that can be carried out in any institution of basic education.

Keywords: Teaching of History. Afro-Brazilian History and Culture. Textbook. Education.

1 Mestre em Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas (UPE). Especialista em História e Cultura Afro-brasileira (IPEMIG). Especialista Ensino de História (UNIFAVENI). Licenciado em História (UPE). Graduando em Licenciatura em Sociologia (UNIFAVENI). Professor de História do quadro efetivo da rede municipal de ensino do município da Lagoa dos Gatos - PE. Professor de História do quadro efetivo da rede estadual da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE-PE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4762429040202808>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9088-8610>. E-mail: joseluiz.xfilho@upe.br

Os currículos escolares, tem ainda insistido trabalhar a História tradicional do Ocidente, limitados por uma visão eurocentrista, e quase sempre trata como não relevante a história de outras regiões do mundo a exemplo da África. Esse olhar, que tem subordinado e diminuído a importância de outros povos apresenta a Europa como eixo do movimento evolutivo, impulsionado desde a Antiguidade, época em que a região mediterrânea era definida como o centro do mundo.

Segundo afirma Del Priore e Venâncio (2004, p. 56), a África desde então, passou a ser vista como distante, como a região dos “homens de faces queimadas”. Daquele período até o final da Idade Média, especialmente com a religiosidade cristã medieval, ganhou impulso a associação da cor negra ao pecado e ao demônio, firmando a visão preconceituosa em relação aos povos africanos.

Para confirmar essa “inferiorização” da África, apontada como a região do mal, havia ainda uma passagem bíblica do Gênesis, a qual os referidos autores fazem menção:

Cã, segundo filho de Noé, exibiu-se diante de seus irmãos, gabando-se de ter visto o sexo de seu pai, quando esse se encontrava bêbado. Para castigá-lo, o patriarca amaldiçoou Canaã, filho de Cã; ele e sua descendência se tornariam servidores de seus irmãos e sua descendência. Eles migraram para o sul e para a cidade das sexualidades malditas: Sodoma. Depois atingiram Gomorra. Lendas contam que os filhos dos filhos dos amaldiçoados foram viver em terras iluminadas por um sol que os queimava, tornando-os negros (DEL PRIORE ; VENANCIO,2004, p. 59).

Ao perpassar da História, a ideia de supremacia europeia trouxe ideologicamente a inferioridade de outras culturas, especialmente as africanas, e, com isso, consolidou-se mais ainda durante a Idade Moderna, quando a Europa passou a centralizar o poder econômico, político e militar mundial. No final desse período, o livro *Systema naturae*, de Charles Linné (1778), classificava os seres humanos da seguinte forma:

- a) Homem selvagem. Quadrúpede, mudo, peludo.
- b) Americano. Cor de cobre, colérico, ereto. Cabelo negro, liso, espesso; narinas largas, semblante rude; barba rala; obstinado, alegre, livre. Pinta-se com finas linhas vermelhas. Guia-se pelo costume.
- c) Europeu. Claro, sanguíneo, musculoso; cabelo louro, castanho, ondulado; olhos azuis; delicado, perspicaz, inventivo. Coberto por vestes justas. Governado por leis.
- d) Asiático. Escuro, melancólico, rígido; cabelos negros; olhos escuros, severo, orgulhoso, cobiçoso. Coberto por vestimentas soltas. Governado por opiniões.
- e) Africano. Negro, fleumático, relaxado. Cabelos negros, crespos; pele acetinada; nariz achatado, lábios túmidos; engenhoso, indolente, negligente. Unta-se com gordura. Governado pelo capricho (HERNANDEZ, 2005, p. 19).

De forma mais radical, a exemplo do filósofo Friedrich Hegel (1770-1831), chegou-se mesmo a conceber que a África negra não tinha história. Em outras palavras,

[...] é de Hegel a afirmação, de 1830: “A África não é uma parte histórica do mundo, não oferece qualquer movimento, desenvolvimento ou qualquer progresso histórico [...] O que entendemos propriamente por África é o espírito sem história, o espírito ainda não desenvolvido, envolto nas condições naturais” (CAMERA; FABIETTI, 1997, p. 127).

Para Hegel, essa África propriamente dita, correspondia à região além do Egito e ao sul do Saara, separada, portanto, da África mediterrânea do Norte. Durante o século XIX, prevaleceu a mentalidade de enquadrar os africanos num grau inferior da escala evolutiva, a mesma que

classificava os vários povos em avançados e atrasados ou civilizados e primitivos.

Comerciantes, conquistadores e teóricos ressaltavam uma suposta selvageria dos povos da África, características quase sempre relacionada à natureza do continente, fundamentando assim a crença de que a identidade daqueles seria determinada meramente por traços físicos ou biológicos, e não por sua história. Impunham essa versão forçada de que o homem africano era incapaz de produzir cultura e história, quadro que serviu aos escravagistas e também aos imperialistas do século XIX, os mesmos que utilizaram o discurso justificador de “civilizar” a África (RODRIGUES, 2003).

Posto isso, além dos indisfarçáveis interesses de conquista, exploração e dominação, esse discurso tradicional encobria as diversidades e características próprias dos povos africanos, decorrentes de milênios de sua história. Nesse caso, insere-se até mesmo a insistente utilização de denominações que mais acobertam do que esclarecem suas especificidades, como os termos “africanos” e “europeus”, que “não são sequer conceitos, menos ainda categorias analíticas capazes de definir seus membros, pelo grau de generalização que comportam” (RODRIGUES, 2003, p. 124).

Ao contrário do que prega essa versão estereotipada das populações e da cultura africanas, o continente foi palco de uma ampla e complexa diversidade histórica, que começa com os primórdios da humanidade.

Os(as) africanos(as) que foram capturados(as) e trazidos(as) para as Américas, em condição de escravizados(as), embora no mesmo período colonial tenha havido uma pequena imigração de africanos(as) livres, provinham de diferentes povos que pertenciam a variadas culturas. Estes grupos se autodenominaram nações e os nomes adotados se referem às etnias, cujas culturas são predominantes entre eles. Tais recriações foram crescentes nos locais de maior concentração de escravizados e seus descendentes, especialmente nas cidades portuárias que mantiveram atividades comerciais com os países da África até a segunda metade do século XX.

Como se sabe, e confirma-se ao olhar para as pessoas que formam o povo brasileiro, os(as) negros(as) africanos(as) deram uma contribuição muito importante para o Brasil ser o que é hoje. Depois de uma dura travessia pelo oceano Atlântico, foram obrigados a mudar sua maneira de viver, adaptando seus costumes e suas tradições ao novo ambiente. Misturando-se aos povos que aqui encontraram, esses negros deram origem à mestiçagem, não apenas no quesito corpóreo, mas também nos quesitos sociais, culturais e principalmente religiosos (SOUZA, 2007).

Abordar conteúdos que tragam para sala de aula a História da África e do Brasil africano é fazer cumprir nossos grandes objetivos como pesquisadores(as): levar à reflexão sobre a discriminação racial, valorizar a diversidade étnica, gerar debate, estimular valores e comportamentos de respeito, solidariedade e tolerância. E é também a oportunidade de levantar a bandeira de combate ao racismo e às discriminações que atingem em particular a população negra, afro-brasileira ou afrodescendente.

Discutir esse tema junto de nossos alunos e alunas é o primeiro passo na trilha da reconstrução de uma face no nosso passado que ainda precisa ser entendida. Logo, neste artigo, objetivou-se analisar a partir da visão do conteúdo programático de uma coleção de livros didáticos, as possibilidades do(a) professor(a) trabalhar a cultura africana e afro-brasileira na sala de aula do Ensino Fundamental dos Anos Finais, em função dos seus valores de vida e do desconhecimento sobre o assunto, combatendo assim o aumento da discriminação racial na escola. Vale ressaltar que a experiência que aqui será narrada foi realizada em novembro do ano de 2019, antes da pandemia.

Currículo Escolar, Ensino de História e o Livro Didático

As propostas curriculares inserem-se em um momento importante da história do ensino de História, momento este que as pautas sociais sobre as minorias sociais, começam a ser debatidos e discutidos nos espaços escolares.

Dessa forma, cabe analisar com rigor metodológico os novos rumos projetados pelos currículos para se poder discernir o que efetivamente está em processo de mudanças e como atualmente ocorre a “seleção natural” (das mesmas propostas metodológicas engessadas) do conhecimento considerado essencial para os(as) alunos(as). Assim, há propostas de mudanças que precisam ser identificadas, mas devem-se verificar as “tradições escolares” que permanecem e as

reinterpretações dadas a antigos conteúdos e métodos.

Nos anos 70 do século passado prevaleceram mudanças relativas aos métodos e técnicas de ensino que visavam adequar-se a determinado e reduzido conhecimento histórico, sem que essencialmente os conteúdos fossem alterados, mas apenas simplificados e resumidos. Nas escolas públicas, destinadas aos alunos das camadas sociais mais pobres, reduzia-se ao máximo o conteúdo explícito e recorria-se a testes ou “trabalhos em grupo” para realizar uma rápida avaliação em classes cada vez mais lotadas, com diminuição de carga horária e de aulas semanais (BITTENCOURT, 2009).

No que se refere às renovações curriculares atuais, partindo do ano de 2019 que é o da produção deste trabalho, há indagações sobre o significado e o alcance das mudanças de tais propostas curriculares. Os currículos escolares têm sido objeto de muitas análises que situam seu significado político e social, e essa dimensão precisa ser entendida para determinarmos os direcionamentos da educação escolar e o papel que cada disciplina tende a desempenhar na configuração de um conhecimento próprio da sociedade contemporânea.

Em outras palavras,

[...] o movimento de reformulações curriculares dos anos 90 decorre da nova configuração mundial, que impõe um modelo econômico para submeter todos os países à lógica do mercado. Uma lógica que cria novas formas de dominação e de exclusão, principalmente porque o mundo capitalista não corre grandes riscos após as vicissitudes do socialismo no mundo ocidental. O desenvolvimento depende de articulações com essa “nova ordem mundial” e de submissões a ela, a qual, entre outros valores, tem instituído nova concepção de Estado e determinado maior fortalecimento das empresas privadas e financeiras. Existe, portanto, a lógica da privatização, do lucro e da tecnologia, lógica essa que submete as políticas e procura impor suas metas a todos os países. Cabe aos Estados mais pobres ou emergentes, cada vez mais, criar mecanismos para a entrada de “capitais estrangeiros”, “quebrar barreiras alfandegárias para os produtos estrangeiros”, fazer empréstimos junto a instituições financeiras internacionais e depois “pagar em dia os juros das dívidas externas” (BITTENCOURT, 2009, p. 101).

Sendo assim, à sociedade, cabe a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do mercado, que exige domínios mais amplos do “conhecimento”, criou-se uma sociedade de conhecimento, que exige, além de habilidades intelectuais mais complexas, formas de manejar e informações provenientes de intenso sistema de meios de comunicação e de se organizar mais autônoma, individualizada e competitivamente nas relações de trabalho.

Nos países emergentes, caracterizados, em sua grande maioria, por uma distribuição de renda desigual que provoca fossos cada vez mais profundos entre pobres e ricos e por índices de desemprego crescentes, o processo migratório continua a seguir das áreas mais pobres para os centros urbanos com maiores oportunidades de sobrevivência.

O público escolar existente em tais condições é heterogêneo e, para ser atendido em um nível aceitável de escolarização, além de investimentos consideráveis por parte do setor governamental, necessita de currículos no mínimo flexíveis, que possam se adequar às circunstâncias e situações diversas.

No Brasil, as reformulações curriculares iniciadas no processo de redemocratização da década de 80 pautaram-se pelo atendimento às camadas populares, com enfoques voltados para uma formação política que pressuponha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático. Para os currículos do ensino fundamental e médio foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sob uma orientação internacional oriunda de pressupostos da psicologia da aprendizagem piagetiana (BITTENCOURT, 2009).

Dito isso, as propostas curriculares mais recentes têm procurado centrar-se na relação

entre ensino e aprendizagem, e não mais exclusivamente no ensino, como anteriormente. Assim visto, também, nas pesquisas há algumas décadas o livro didático não é um instrumento moderno, estudos comprovam que, na metade do século XVI, já existia uma preocupação em adotar livros adequados para a prática de transmissão de conhecimentos. No Brasil, o livro didático é controlado pelo Estado através da legislação desde 1938, pelo Decreto n. 8.469 (BITTENCOURT, 2009).

Não obstante os livros tem mudado no século atual, assim estes instrumentos didáticos só podem ser adotados com a autorização do Ministério da Educação. Ou seja, o livro deve cumprir o papel de estimulador da cidadania, produzindo efeito contrário a todo e qualquer tipo de preconceito e discriminação dentro ou fora da escola com se tem registro de imagens de livros didáticos dos anos 1940 onde o(a) indígena era visto como passivo(a), inferior (BITTENCOURT, 1993).

Por sua vez os negros e as negras eram apresentados(as) nas páginas dos livros de História, sempre em trabalhos “pesados” no campo, disseminados a indicar dificuldades na aprendizagem. Vale ressaltar que, as pesquisas dos anos 1940 e 1950 já mostravam visões, se bem que isoladas ideologicamente, de grandes destaques de afro-brasileiros(as) na sociedade brasileira, quer seja na arte, no teatro, nas grandes obras, na literatura e em outros campos (NASCIMENTO, 2017).

Isto quer dizer que, está presente na maioria dos livros didáticos, formas de discriminação ao(a) negro(a), além da presença de estereótipos, que equivalem a uma espécie de rótulo utilizado para qualificar de maneira conveniente grupos étnicos, raciais ou, até mesmo, gêneros diferentes, estimulando preconceitos, produzindo assim influências negativas, baixa autoestima às pessoas pertencentes ao grupo do qual foram associadas tais “características distorcidas”.

Por ser o principal portador de conhecimentos básicos das variadas disciplinas que compõem o currículo dentro das escolas, o livro didático torna-se um dos recursos mais usados em sala de aula, e um instrumento pedagógico bastante difundido, por isso facilita à ação da classe dominante de registrar como quer e como lhe convém a imagem do(a) negro(a) na sociedade brasileira.

Cabe ao professor e professora ter a preocupação com a forma pela qual o conteúdo histórico é exposto nos livros didáticos, na medida em que possam contribuir para combater as abordagens incompletas e estereotipadas das imagens dos afrodescendentes.

Ora por estranheza, desconhecimento e discriminação, em sala de aula observa-se uma recusa constante, uma negação por esse conteúdo e esse diagnóstico é visível, vindo de professores(as) ou estudantes. Toda essa ignorância com relação a essas culturas gera um ambiente propício para intolerância, proporcionando sofrimento aos praticantes e a todos aqueles/as que fazem parte da população negra, que tem o seu direito de pertença e identidade racial muitas vezes negado em função do racismo.

Logo, trabalhar e abordar esses conteúdos nos espaços escolares, dando ênfase ao Ensino Fundamental do Anos Finais, que foi o campo desse projeto, é de profunda importância. Isto é, tudo que foi abordado durante o tempo de execução e a culminância, tem como objetivo analisar as possibilidades do professor em sala de aula para o entendimento e aplicação da Lei n. 10.639/2003 e a história e a cultura afro-brasileira, de modo a articular com o livro didático e com a interdisciplinaridade a expressar resultados que se processam com essas turmas.

Metodologia

Neste trabalho os livros didáticos escolhidos fazem parte de uma série publicada pela editora FTD, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, adotados numa escola da rede pública, a Escola Municipal Cordeiro Filho, localizado no município da Lagoa dos Gatos, Pernambuco. Ressaltamos que foi um projeto interdisciplinar, entre professores de História e Língua Portuguesa.

Entendemos e defendemos que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que podem ser questionamentos, confirmações, complementações, negações, ampliações, iluminações de aspectos não distinguidos. Assim, além de reconhecer as diferenças entre as áreas do conhecimento, é preciso identificar onde se encontram as zonas de intersecção entre elas para localizar pontos em comum.

Dessa forma, para que isso aconteça, o(a) professor(a) de cada área precisa abrir um espaço

de diálogo com outras disciplinas e identificar no seu campo de estudo onde estão as aberturas que permitem incorporar as contribuições das outras áreas.

Por isso, a interdisciplinaridade busca, sobretudo, um ensino que concilie diferentes conceitos, de diferentes áreas. Desse modo, pode-se substituir a fragmentação pela interação, permitindo que o(a) aluno(a) aprenda a relacionar conceitos e, conseqüentemente, construa novos conhecimentos, com muito mais autonomia e criatividade.

Por isso, aqui justificamos o porquê de envolvermos outro componente curricular, para que ambos se apoiassem e construíssem juntos, aliando a criticidade do olhar histórico (História) juntamente com a produção de textual e análise do discurso (Língua Portuguesa).

A diversidade cultural pontuada nos livros pode ser percebida a partir de suas capas. Vejamos:

Figura 1. Sequência de imagens de livros didáticos



Fonte: Editora Saraiva. Disponível em: <https://www.saraiva.com.br/historia-sociedade-cidadania.html>. Acesso em: 14 jul. 2023.

Nas observações dos(as) professores(as)¹ que trabalham em escola pública no município da Lagoa dos Gatos, alunos do 6º ao 9º ano, as capas dos livros causaram grande impacto às crianças, principalmente do livro do 7º ano que traz a imagem de uma criança africana.

Dito isso, foi necessário abordar em sala de aula a cultura diferente de alguns países e a forma como as pessoas se vestem, se cuidam e se embelezam. Dentre as capas, a mais criticada e observada pelos(as) alunos(as) foi esta. Frases como: “Que criança feia” ou “Parece que passou cocô no cabelo” foram ditas por alguns estudantes.

Ao longo das aulas após o projeto, os(as) professores(as) aproveitaram alguns momentos para elogiar, “despretensiosamente”, a criança da capa, na tentativa da mudança de olhar diferente o belo. Sobre essa questão do belo, também foi trabalhado em outra disciplina, a de Língua Portuguesa, para desmitificar o padrão de beleza que as crianças acreditam que exista. A imagem da capa do 9º ano, última série do Fundamental Anos Finais, já leva aos alunos a perceberem a

¹ Houve a participação de 7 docentes: 4 que lecionam História e 3 que lecionam Língua Portuguesa. Antes de iniciar a análise das capas com os discentes, *a priori*, impactamos primeiro os(as) professores(as), para subsidiar e prepará-los para os questionamentos e estereótipos que seriam levantados em sala de aula.

união entre nossas diferenças, exemplificando a necessidade da paz entre nós, com a simbologia de uma pomba branca.

Passemos ao conteúdo das obras: no livro do 6º ano são abordados os seguintes temas sobre África e cultura afro-brasileira:

- A valorização das matrizes africana e indígena (uma página com imagens citando o Tambor de Crioula do Maranhão);
- Patrimônio cultural (uma página com atividade sobre a capoeira);
- Patrimônio cultural (uma página com atividade sobre o frevo, enfatizando a origem da dança na capoeira);
- Os primeiros hominídeos (uma página a qual faz referência à origem da humanidade no continente africano);
- Da África para outros continentes (quatro páginas que abordam a origem do homem e como ocorreu a povoação dos continentes com suas hipóteses de rota a partir da África);
- O Egito Antigo e o Reino de Kush (um capítulo abordando esses dois impérios, contendo duas páginas e meia falando sobre a religiosidade egípcia);

Percebe-se, portanto, que o livro do 6º ano aborda muito superficialmente sobre a influência da cultura afro-brasileira, apenas quando se trata de patrimônio cultural, mas em nenhum momento fala-se sobre religiosidade afro-brasileira. Apesar de abordar a mitologia egípcia, essa não faz parte de nossas influências. Aqui, neste espaço, cabe ao professor ou professora, abrir espaço para o debate sobre a mitologia dos orixás, para que os estudantes entendam que existem várias mitologias, a exemplo da egípcia, grega, germana e iorubá.

No livro do 7º ano analisado, temos:

- A unidade 1 inicia com o tema diversidade e discriminação religiosa, no entanto, dá ênfase à tríade islamismo-judaísmo-cristianismo. A ideia é introduzir o conteúdo da Europa Medieval a partir do entendimento da intolerância religiosa, visto que o capítulo se encerra com o tema das cruzadas, guerra religiosa a qual envolvia essas três religiões.

No entanto, nesse início de unidade, a professora pode discutir sobre o atual contexto que vivemos no Brasil, onde as religiões de matriz africana são duramente perseguidas por religiões cristãs.

- Povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubas (um capítulo que aborda esses africanos e as influências culturais que eles trouxeram para o Brasil).

Apesar de toda a influência religiosa que esses povos nos trouxeram, o livro perde até novo programa a oportunidade de aprofundar o assunto e não fala em Candomblé, por exemplo. Porém, o debate pode ser sugerido em sala para que possam ser abordados o Candomblé e Umbanda, Jurema, por exemplo. Na ocasião pode ser feita uma investigação para descobrir se existem adeptos dessas religiões em sala de aula.

- A economia açucareira (seis páginas abordando sobre a mão de obra escrava no Brasil colonial);

Esse tema já é muito usual nos livros didáticos de uma maneira geral. A novidade seria aprofundar o conteúdo fazendo uma relação da mão de obra nos tempos do Brasil Colonial com os dias atuais. Pode-se trabalhar, neste caso, o mercado de trabalho para negros e negras do Brasil, o índice de escolaridade, de presidiários e a situação atual do negro no Brasil. Neste capítulo não há nenhuma menção sobre a dimensão religiosa afro-brasileiras e suas dificuldades ao serem trabalhadas nas escolas. Há um silêncio nesse aspecto. Também seria uma oportunidade de estudar sobre este tema.

O livro do 8º ano aborda as seguintes questões relacionadas aos negros e à África:

- Africanos no Brasil: dominação e resistência (um capítulo que trata da escravidão, do tráfico de escravizados, do trabalho, da violência, da resistência e dos quilombos).

O momento em que se fala em resistência poderia ser abordado sobre a resistência religiosa, que apesar de proibições e perseguições, as religiões de matriz africana resistem até os dias atuais. Como o livro deixa a desejar neste sentido, a professora pode levantar o debate em sala de aula.

- A sociedade mineradora (uma página que aborda os escravizados da região das minas).

Nesse trecho de capítulo, pouco se fala sobre a religião, as festas e a resistência. Apenas uma breve menção sobre a congada.

- Conjuração Baiana (duas páginas que abordam brevemente sobre a presença da população afrodescendente em Salvador).
- Revolta dos Malês (duas páginas que tratam da revolta escrava considerada a mais importante do Brasil). A seção esclarece o motivo pelo qual a revolta fica conhecida como Revolta dos Malês e traz algumas imagens de africanos e afro-brasileiros.
- A pressão inglesa e o fim do tráfico (três páginas abordando o tráfico de escravizados e a pressão que os ingleses passam a fazer à coroa portuguesa para que o mesmo fosse extinto).
- A abolição (oito páginas que fazem um percurso histórico sobre o movimento abolicionista, as leis que foram instituídas e a realidade que acontecia à época).

Por fim, no livro do 9º ano, os conteúdos abordados sobre nosso objeto de estudo são:

- Teorias racistas do século XX (uma página com atividade de interpretação de texto).
- O imperialismo na África (três páginas que tratam da exploração sofrida em regiões do continente africano. Esse trecho também aborda brevemente a resistência dos africanos através de rebeliões. As questões trabalhadas são mais políticas).
- A Revolta da Chibata (uma página e meia que trata desse episódio de resistência, face à permanência de condutas escravagistas. Aqui não há espaço para falar-se em questões religiosas).
- O nazismo na Alemanha (seis páginas que abordam esse momento histórico. Inserido nesse contexto, brevemente a seção trata da superioridade da raça ariana).
- Independências: África e Ásia (um capítulo sobre o tema, sendo que sobre África são seis páginas com atividades). Nesta seção, os aspectos trabalhados são o econômico e político, sem espaço para as questões religiosas.

Observamos que em todos os livros da série, os aspectos religiosos são deixados de lado. Quando abordados, são abordados muito superficialmente. Das possíveis oportunidades, dentro do conteúdo, o professor ou a professora deve levantar debates, fazer pesquisas, expor o tema, independentemente do livro.

Resultados e Discussões

A Lei n. 10.639/2003 versa sobre a inserção do estudo da História da África e cultura afro-brasileira e as resistências que percebemos em nossa prática, na abordagem sobre o que se refere ao continente. Ora por estranheza, desconhecimento e discriminação, em sala de aula observa-se uma recusa constante, uma negação por este conteúdo e esse diagnóstico é visível, vindo de professores ou estudantes. Dispõe a lei 10.639/2003 em seu artigo 3º:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições

de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004 (DCN, 2004, p. 32).

O conteúdo exige que o professor tenha conhecimento e formação específica, o que ainda não observamos na prática essa realidade. Na prática, a discriminação racial é retratada nos conteúdos que são abordados nos livros didáticos, a exemplo do que apresentamos com a série *História: sociedade & cidadania*. A série se atém ao passado escravocrata e apenas aborda muito brevemente alguns aspectos e heranças da cultura afro-brasileira. Neste contexto, questões religiosas são deixadas de lado e o candomblé, sequer é mencionado nos livros.

Em geral, em nossas escolas os conteúdos de história brasileira contam apenas uma versão dos fatos históricos, pautada numa visão eurocentrista da descoberta de nosso país e do desenrolar da economia daquela época, apresentando a história do negro apenas por meio do negro escravo, do tráfico negreiro, um pouco das senzalas e muito pouco ou quase nada do modo de vida e da ascendência africana (COUTINHO *et al.* 2008, p. 76).

É preciso entender que a história dos afrodescendentes vai além de um passado escravocrata. É preciso que se apresente em temas e textos, o protagonismo, valorizando aspectos históricos, culturais, religiosos, econômicos, sociais, intelectuais. E isso ainda está muito aquém do ideal.

Primeiramente, é necessário que os profissionais da educação superem o racismo e o preconceito para abordarem o tema da religiosidade afro-brasileira, visto que ainda se percebe no dia a dia a permanência de discursos discriminatórios que foram perpassados ao longo de nossa história cristã. Essa característica faz com que muitos da área da educação ainda considerem a religião africana uma prática demoníaca e profana, desconsiderando o seu verdadeiro valor de relações de permanências, resistências, mudanças, históricas. A implementação da lei teve seu fator positivo, pois despertou em nós a importância de se levar para sala de aula conteúdos não abordados. Também detectou a dificuldade dos professores para abordar o tema e a necessidade de investimentos na formação desses profissionais.

Considerações Finais

Ao longo da história do Brasil, o(a) negro(a) passou por várias fases, desde o período em que foi trazido(a), escravizado(a), de vários países do continente africano para as terras brasileiras. Sua história foi contada por diversos(as) escritores(as), que retratam sua contribuição cultural no processo de colonização ou sua participação, de forma submissa, como escravizado(a) que esperava, de maneira natural, ser libertado(a) e integrado(a) à sociedade.

Outros autores e autoras procuraram resgatar apenas as lutas pela liberdade em regiões específicas do país, enfocando as batalhas e as derrotas sofridas durante o processo de escravidão. Na educação não tem sido diferente. Embora que se fale na inclusão do negro e da negra no processo educacional, da exclusão da classe trabalhadora dos meios acadêmicos, do preconceito racial no processo educacional, da invisibilidade do(a) negro(a) nos meios midiáticos, livros didáticos e paradidáticos; enfim, da história da formação do povo brasileiro no processo educacional, ainda assim, está aquém do ideal.

Atualmente, vivemos outro processo histórico, graças ao esforço dos movimentos sociais negros, que há décadas vêm reivindicando a revisão histórica com relação à contribuição negro-africana em todos os aspectos da vida social, cultural, política e econômica na sociedade brasileira. Ressaltamos que Lei não é opção, é obrigatoriedade, e este ano² a Lei 10.639/2003 completa vinte anos. Será que mesmo depois de duas décadas, os nossos livros didáticos de História estão

abordando e discutindo, com protagonismo, a luta dos(as) negros(as) brasileiros(as)?

Nossa experiência profissional diária, como professores e professoras, nos permite afirmar que há muitos colegas de profissão que desejam concretizar a inserção da cultura africana no currículo escolar, naturalizando o emprego desse conteúdo em suas ações cotidianas, que muitas crianças e jovens necessitam de referências identitárias positivas, essas tantas que a educação pode proporcionar.

Avançar na qualidade da educação brasileira mudaria as histórias de meninos e meninas de todo o país. Porém, existem histórias de vida mais perto, como nos espaços escolares em que trabalhamos, onde os alunos afrodescendentes lutam por vez e voz.

Sendo assim, a escola tem por obrigação de ser um espaço de direito, democrático, plural e diverso. Mas um salto coletivo depende do impulso de todas as crianças e jovens que compõem o corpo discente, e uns precisam de mais apoio que outros. Esse é o caso dos(as) estudantes negros(as)/pretos(as) e pardos(as), da escola investigada, que vivenciam a sobreposição de exclusões durante suas trajetórias escolares, marcadas por menores oportunidades para aprender, o que impacta seus projetos de vida.

Por isso, pensar em educação e projetos que a fortifiquem, já é fortalecer as referências negras/pretas na escola e no imaginário coletivo, dando visibilidades aos grandes expoentes na cultura e pensamento nacional e efetivando a Lei 10.639/2003, de ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas redes públicas e particulares da educação.

Dizemos isso porque a consciência de uma pessoa negra geralmente acontece, se acontecer, na fase adulta, após ela passar por muitos sofrimentos de negação de negritude, cabelo e cor da pele. Uma educação antirracista, que fale sobre a história afro-brasileira, contribui para, já nos primeiros anos de vida, mostrar que a população negra foi de extrema importância para acúmulo de desenvolvimento e riquezas no Brasil e no cenário cultural em relação às artes. Para os(as) estudantes negros(as)/pretos(as), uma educação básica antirracista traz autoestima e incentivo, e, para os(as) brancos(as), consciência sobre racismo e seus impactos.

Se realmente queremos construir uma sociedade igualitária, é necessário compreender qual o papel que cada estrutura socioeconômica desempenha na reprodução do racismo, a fim de desenhar estratégias eficazes para o seu enfrentamento. Nesse cenário, o combate à desigualdade racial na educação é essencial, enquanto elemento indispensável para qualquer mudança, de modo que sem uma educação efetivamente antirracista não é possível pensar em uma sociedade igualitária.

Referências

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1993. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28062019-175122/pt-br.php>. Acesso em: 16 jul. 2023.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história / Secretaria de Educação Fundamental. Ensino de quinta a oitava séries. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

CAMERA, Augusto; FABIETTI, Renato. **Elementi di Storia 1**: dal XIV al XVII secolo. 4ª ed. Bolgna: Zanichelli, 1997.

COUTINHO, Ana Cecília Porto Cunha *et al.* Raça, etnia e a escola: possibilidades de Implementação da Lei 10.639/03. **Cadernos de Pedagogia**, ano 2, v. 2, n. 4, p. 74-85, ago./dez. 2008,. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/103/60>. Acesso em: 16 jul. 2023.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. **Ancestrais**: uma introdução à história da África Atlântica. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2017.

RODRIGUES, Jaime. África, uma sociedade mais feliz do que a nossa: escravos e senhores transitórios nas redes do tráfico negreiro. *In*: **Projeto História**. São Paulo: EDUC, n. 27, jul./dez. 2003.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2007.

Recebido em 24 de fevereiro de 2021.

Aceito em 14 de março de 2023.