

A África ensinada no Brasil: políticas públicas e conteúdos de livros didáticos

The 'Africa' taught in Brazil: public policies and textbook content

Mírian Garrido*

Resumo: dezesseis anos nos separam da sanção da Lei 10.639/2003 que determinou a obrigatoriedade do ensino de História da África (e afro-brasileiros) nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. Porém, o que efetivamente temos ensinado sobre África aos estudantes brasileiros nessas etapas de ensino? O artigo busca explorar as respostas para essa questão e, para tal, vai ao Edital do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), ao Guia de Livro Didático e ao conteúdo de uma coleção de livros didáticos utilizada no ensino médio; toma-os como documentos oficiais (ou por eles influenciados, caso da coleção didática) e os problematiza enquanto fontes históricas. Ademais, insere essas questões na perspectiva da articulação e atuação do movimento negro contemporâneo. Resumidamente, aponta o crescimento da preocupação com os conteúdos ligados a África, mas limites dessa renovação, feita ainda de forma lacunar, por intermédio de exemplos e observada pela perspectiva exógena.

Palavras chave: África. Movimento Negro. PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático). Livro Didático.

Abstract: it has been sixteen years since the sanction of Law 10.639/2003 which determined the obligatory teaching of African History (and Afro-Brazilians History) in primary and secondary schools, public and private. However, what have we actually taught Brazilian students about Africa at these levels? The article seeks to explore the answers to this question and, to such proposes, analyse the PNLD Statute, the PNLD Guide and the contents of a collection of textbooks used in high school; takes them as official documents (or by them influenced, case of the didactic collection) and problematizes them as historical source. In addition, it inserts these questions in the perspective of the articulation and action of the contemporary Black movement. Briefly, it points out the growing concern with the contents of Africa, but the limit soft his renewal, made still in a lacunar way, through examples and observed by the exogenous perspective.

Key words: África. African-Brazilian Movement. PNLD (National Book and Teaching Material Program). Textbooks.

Movimento negro e o ensino de história da África

A historiografia sobre o movimento negro determina a existência de pelo menos três grandes momentos de articulação da militância, sendo a organizada após-1978, nos anos finais da Ditadura Militar, chamada de movimento negro contemporâneo (DOMINGUES, 2007).

Ainda que identificado na formação do Movimento Negro Unificado, as entidades e as formas de atuação contemporâneas eram (e são) variadas, porém

* Pós-doutoranda na Universidade Federal de São Paulo, doutora e mestra pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Assis, a pesquisadora tem atuado nos temas livros didáticos, identidade, movimento negro, afrodescendentes e África. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-0995-0489>>. E-mail: miriangarrido@hotmail.com

unem-se no que circunscreve: a denúncia do mito da democracia racial; a busca por uma atuação política e apresentação de demandas aos poderes públicos; a denúncia da discriminação racial, inclusive institucional; a importância da educação e valorização de organização de eventos, congressos e centros de estudos; a estratégia de aglutinar os mestiços nos assuntos de interesses raciais; a exortação de uma cultura afro-brasileira forjada na experiência escravista e pós-escravista; a vinculação entre a história afrodescendente e a história do continente africano; e a educação do negro como meio de criação de um pertencimento positivo (PEREIRA, 2013; GARRIDO, 2017). Os últimos dois pontos tomados nesse artigo com especial atenção.

Nessa perspectiva, o movimento negro passa a denunciar à construção de uma identidade nacional centrada na ação do europeu (português), na qual indígenas e afrodescendentes são secundários, reagem às determinações exógenas, são apresentados de forma estereotipada e estão desterrados de qualquer origem ou protagonismo. Assim, a *Carta de Princípios do Movimento Negro*, publicada em 1982, determinava:

- reavaliação do papel do negro na História do Brasil

- valorização da cultura negra e combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção

(MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO, 1988, p. 18-19)

O ensino ganhava centralidade no discurso do movimento negro e estava na pauta das mais distintas entidades. Uma análise da participação de militantes nas reuniões promovidas para discussão da Constituição Federal Brasileira de 1988 reforça a centralidade que o ensino ocupava entre as demandas do movimento, como indicam as intervenções de Lélia Gonzalez, Helena Teodoro e Joel Rufino (GARRIDO, 2017), esse último transcrito a seguir:

Esta ideia de uma reforma curricular nos três níveis, que contemple o papel desempenhado por negros e índios na história e cultura brasileira, é uma reivindicação universal do movimento negro. Dentre as poucas reivindicações unânimes, em todo o movimento negro brasileiro, de Norte a Sul, sempre apareceu esta. E por quê? É fácil de compreender. Se o reconhecimento do papel do negro e do índio na formação brasileira é uma questão de identidade, é óbvio que o canal eficaz para enfrentar a questão é o canal do ensino, é o canal pedagógico. (Joel Rufino - DIÁRIO DA ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE – SUPLEMENTO AO N.63, 1987, p. 137)

No bojo da exigência da reavaliação da narrativa histórica brasileira, vista exclusivamente pela perspectiva eurocêntrica, passa-se a reclamar a inserção da História da África. Pós-1978, a militância passa a construir e partilhar, de forma mais unânime, da percepção que o afrodescendente necessita ser pensado pela via da ancestralidade, compreendida como aquilo que compõe a essência de um indivíduo. Nas palavras de Kabengele Munanga: “[...] o ponto de partida de todo processo de identidade do ser, para você criar sua identidade coletiva você tem que estabelecer vínculo com a ancestralidade. Lá é sua existência como ser individual e coletivo” (2008 *Apud* OLIVEIRA, 2009, p. 218). No caso afro-brasileiro, essa ancestralidade foi buscada no continente africano e na sua multiplicidade de experiências.

Inegavelmente, essa perspectiva está associada ao contexto em que foi produzido, portanto, de pungente visibilidade dos movimentos afro-americanos estadunidenses, dos processos de libertação dos países africanos e das narrativas positivas emergentes sobre África e afrodescendentes.

Apesar das conquistas obtidas no texto final da Constituição e no Ato das Disposições Transitórias, tal como o reconhecimento das terras quilombolas, da composição étnica plural da sociedade brasileira e da criminalização do racismo, as demandas relacionadas à introdução da História africana e afro-brasileira nos currículos escolares não serão contempladas naquele momento. Contudo, graças à articulação do movimento negro nos espaços da política partidária e a aproximação de parlamentares às demandas da militância negra, projetos de lei que previam a introdução da História da África e dos afro-brasileiros (ora como disciplina ora como conteúdo) foram apresentadas por Florestan Fernandes, Abdias do Nascimento, Paulo Paim, Benedita da Silva, Humberto Costa e Ben-Hur Ferreira (PEREIRA, 2016).

Decorrido mais de vinte anos de articulações, pautando a necessidade de mecanismos que introduzissem conteúdos positivos a respeito da ancestralidade e trajetória de africanos e afrodescendentes, no ano de 2003, em seu primeiro dia de mandato e sua segunda lei sancionada, o presidente Luís Inácio Lula da Silva firma a Lei 10.639, ratificando também a importância da atuação do movimento negro na arena partidária (GARRIDO, 2017).

Políticas públicas e o ensino de história da África

A normativa de 2003 alterou a Lei de Diretrizes de Bases (no.9.394, de 20 de dezembro de 1996) e foi celebrada enquanto uma conquista do movimento negro, porém, algumas ressalvas também foram efetivadas. Em parte, pela brevidade da normativa, algo só superado no ano seguinte com a aprovação e divulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, instituída pelo Conselho Nacional de Educação em 17 de junho de 2004 por intermédio da Resolução N°1.

Verena Alberti (2013, p.32) indicará ainda o simplismo que incorre o uso das palavras “história” e “cultura” no singular, podendo incorrer na leitura desses termos como categorias homogêneas e até essencializadas. Outros indicam a necessidade de conscientizar os professores da importância de tal legislação e oferecer material didático, uma vez que, naquele momento não havia uma tradição editorial para esses temas no Brasil (PEREIRA, 2016). Ademais, incorre ainda o problema de mencionar nominalmente apenas três componentes curriculares, ainda que indique que todo o currículo escolar deva incorporar tais conteúdos.

Como políticas públicas de educação, somam-se à outras já constituídas e em operação, caso do Programa Nacional de Livros Didáticos¹. O programa foi criado no ano de 1985, em continuidade ao programa de compra de livros já existente (PLIDEF), e tem sido ampliado progressivamente, tendo incorporado em 1995 também um processo de avaliação dos livros adquiridos pelo Estado. Nesse cenário, a compra sistemática de livros transforma o Brasil no maior comprador do gênero (CASSIANO, 2007), e a avaliação dos livros constitui-se em uma ferramenta para modificação dos conteúdos escolares, uma vez que o Edital de Convocação do PNLD é composto por instruções de reprova das coleções didáticas avaliadas.

¹ Desde 2017, com o Decreto nº 9.099, 18 de julho de 2017, houve a unificação das aquisições dos livros didáticos (PNLD) e obras literárias (PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola), permitindo ainda a compra de softwares, jogos educacionais, materiais de reforço, de formação, e materiais destinados a gestão. Essa mudança no escopo altera, ainda, a sigla do PNLD, que mantém as letras mas passa a representar o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

Afim de observar se o PNLD manifesta a preocupação com efetivação da Lei 10.639 é possível ler e analisar os Editais de Convocação do PNLD, parte deles disponível *online* na página do Ministério da Educação. Para esse artigo opto pela análise dos editais lançados no ano de 2010 (nomeado Edital 2012, ano em que a obra chega à escola) e no ano de 2016 (Edital 2018). Isso porque no ano de 2010 já tínhamos a presença da menção da Lei 11.645 que atualizou a 10.639 em 2008, incorporando a preocupação com os povos indígenas brasileiros; e o de 2016 corresponde à mesma etapa escolar das obras analisadas no Edital de 2010, ambos para o ensino médio e em sua mais recente edição².

A busca pelos termos “África”, “Leis 10.639” e “11.645” no Edital 2012 nos retornam quatro (4) ocorrências. Duas das ocorrências aparecem no item “2.1.1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio”. Nesse espaço, as leis 11.6345, 10.639 e a Diretrizes Curriculares para Relações Étnico-Raciais, são apontadas entre as legislações que regulam o ensino (PNLD 2012, p. 19). A terceira surge no item “Manual do Professor”, indicando que será observado se o manual: “[...] oriente sobre as possibilidades oferecidas para implantação do ensino de história da África, da história e cultura afro-brasileira e das nações indígenas” (PNLD 2012, p. 30). A quarta e última ocorrência está entre os critérios obrigatórios do componente curricular Biologia, determinando que será observado se a obra “[...] divulga conhecimentos biológicos para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos no contexto de seu pertencimento étnico-racial” (PNLD 2012, p. 37).

No que circunscreve as determinações da área de História, defendo que é um avanço em relação aos Editais anteriores, mas ainda limite para a incorporação ou renovação dos conteúdos escolares, uma vez que a determinação se restringe ao manual do professor. Por sua vez, a ocorrência no componente de Biologia é um dado relevante, que se repete no PNLD 2015, mas não aparece nos Editais seguintes. O fato reforça que ao nomear na Lei somente os componentes curriculares “Literatura, Arte e História” tornou frágil a pressão para outras áreas.

A busca pelos termos “África”, “Leis 10.639” e “11.645” no Edital 2018 nos retornam cinco (5) ocorrências. Duas delas são as menções das leis; uma terceira, relacionada a Diretriz Curricular para as Relações Étnico Raciais. A orientação sobre o manual do professor permanece nesse novo edital, porém, complementada:

3.2.4.1. Manual do Professor [de História]

d.orienta o professor sobre as possibilidades oferecidas para a implantação do ensino de história da África, da história e cultura afro-brasileira e das nações indígenas, considerando conteúdos, procedimentos e atitudes; (EDITAL 2018, p. 48)

A complementação da normativa é importante. A prática de leitura e análise desses editais determinam que questões pouco claras, ou efetivas, tendem a ser melhoradas ou suprimidas nos editais seguintes. Portanto, ao complementar a orientação com “considerando conteúdos, procedimentos e atitudes” é possível inferir

² É fato que o ensino fundamental já registrou um maior número de edições do PNLD e, conseqüentemente, espera-se que já tenha incorporado um maior volume de modificações também. Porém, todo texto ou pesquisa histórica prescinde de um recorte, no caso, a opção é pelo Ensino Médio. Isso porque o ensino médio tem sido parte de minhas preocupações em pesquisas anteriores, porque acredita-se que assuntos considerados “complexos” podem aparecer com maior facilidade nesse nível de ensino, ou ainda, para observar o impacto do PNLD e das legislações em obras que tenham sido submetidas à menos processos de avaliação.

que houve o entendimento que a orientação anterior não apresentou os resultados esperados pelos avaliadores e pela equipe do PNLD.

Por último, uma ocorrência nos retorna as três palavras chaves juntas numa determinação específica para o componente curricular história, como transcrito a seguir:

3.2.4. Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular História

t.desenvolve abordagens qualificadas sobre a história e cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas, em consonância com as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, tratando esses sujeitos na sua historicidade e mostrando sua presença na contemporaneidade de forma positiva; (EDITAL 2018, p. 47)

Assim como a consideração indicada para o manual do professor acima realizada, esse elemento do Edital 2018 é, na verdade, o aprimoramento de uma determinação do Edital 2015 “Desenvolve abordagens qualificadas sobre a história e cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas, em consonância com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008” (PNLD 2015, p. 55). Demonstrando uma dinâmica própria dessa fonte histórica.

Ademais, como atesta esse exercício de leitura de diferentes editais, o Edital de Convocação do PNLD demorou 10 anos (2003 até 2013 no lançamento do Edital 2015) para cobrar, nos critérios eliminatórios do componente curricular História, abordagens qualificadas sobre a história africana; demorou ainda outros 2 anos para reforçar que esses conteúdos devem ser observados em sua historicidade, presença contemporânea e de forma positiva. E o mesmo ainda não se materializou para os demais componentes curriculares.

Livro didático e o ensino de história da África: caso Cotrim

Desde a primeira edição do PNLD voltado para o ensino médio, 2008, já ocorreram quatro edições para a avaliação e compra de livros didáticos para esse nível de ensino. A observação da lista de aprovados dessas edições informa que apenas três coleções (levando em consideração apenas os autores que mantiveram a mesma editora para suas coleções) foram aprovados em todas essas edições, no caso: Gilberto Cotrim; Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota; Gislaine Seriacopi e Reinaldo Seriacopi.

Em outro artigo, analisei as obras mais recentes de Mota e Braick, posto terem as autoras conquistado o recorde de vendagem no PNLD2008; no atual artigo tomo Gilberto Cotrim como foco de análise, afinal, além de permanecer entre o distinto grupo dos aprovados, o autor é uma referência dada sua atuação de liderança tendo sido presidente da Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos (ABRALE), presente em diferentes cargos e gestões da Associação, e possuir obras didáticas publicadas desde os anos finais de 1970. Ademais, valeria dizer que Gilberto Cotrim parece ter público fiel entre o professorado, o que lhe imputa credibilidade e boas vendagens no Programa de livros.³

³ O exercício de compreensão dos conteúdos didáticos e a introdução da História da África não é inédito. Destaco as publicações do historiador Anderson Oliva, por exemplo, no artigo “Olhares sobre a África. Abordagens da história contemporânea da África nos livros didáticos brasileiros”. **História**

A coleção em pauta, portanto, é a *História Global* (3 volumes), em sua terceira edição com data de publicação no ano de 2016. O Guia de Livros 2018 (composto por informações do Programa e Resenha das obras aprovadas) apresenta a resenha da coleção entre as páginas 34 e 38; indica na “Visão Geral” que a coleção “orienta-se pela perspectiva cronológica e integrada de conteúdos relacionados à História da Europa, da África, da Ásia, da América e do Brasil, com ênfase em seus aspectos políticos, econômicos e sociais.” (p. 34), e ressalta ainda nessa introdução o investimento das atividades em explorar habilidade de leitura iconográfica e de fontes diversas, bem como a ampliação da capacidade cognitiva.

Identifica-se na resenha que o Manual do Professor de *História Global* contempla a determinação de orientar a respeito dos conteúdos sobre “africanos, afro-brasileiros e indígenas” (GUIA 2018, p. 34 e 36). Novamente na página 36 reforça as considerações sobre o MP estabelecendo “Igualmente, oferece suporte teórico, com fragmentos de textos de especialistas no campo para o trabalho com o ensino de História e cultura afro-brasileiras e indígenas, contemplando dimensões da educação étnico-racial.” (p. 36).

Especificamente para os livros destinados aos estudantes a respeito da lei 11.645, que alterou a LDB em seu Artigo 26-A:

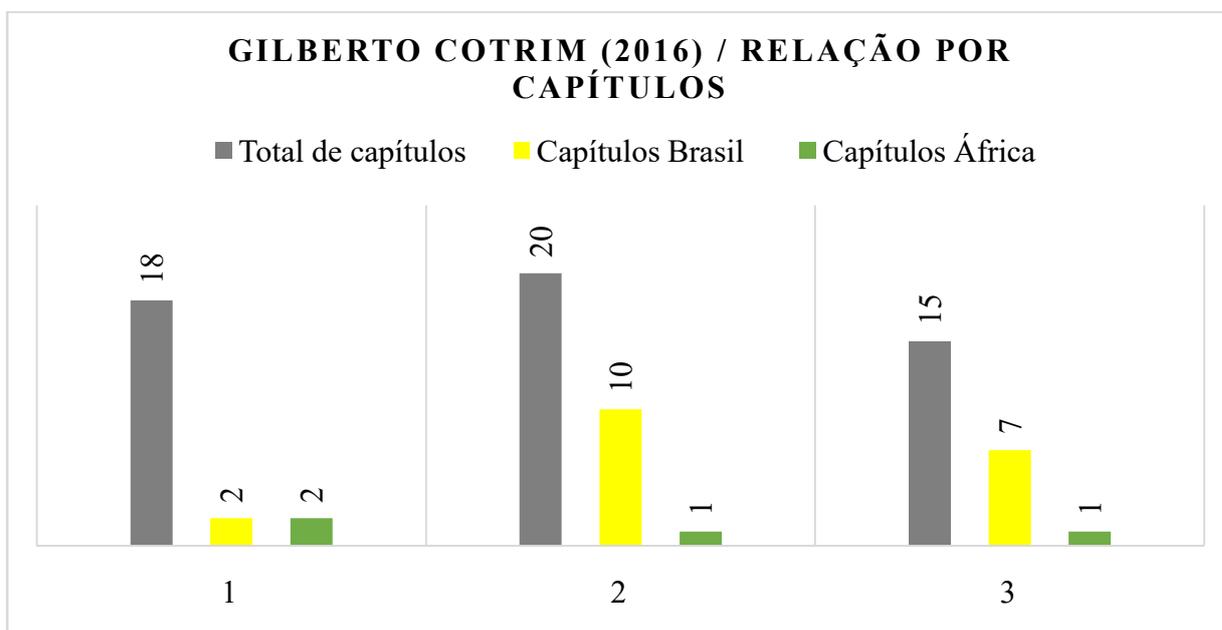
No Livro do Estudante, **desenvolvem-se abordagens sobre a História e cultura da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas**. O prescrito é cumprido mediante tópicos e capítulo devotado aos temas, em todos os volumes. Apresenta história, cultura e contribuições do negro; diversidade no cotidiano, combate ao etnocentrismo; resistência negra; e sujeitos negros positivados ao longo da coleção.

[...] A obra **cumpr**e com a proposta de ser um veículo de conhecimento que objetiva combater o racismo e a discriminação, em busca de uma sociedade mais igualitária e justa do ponto de vista das relações étnico-raciais, **embora esta temática não seja frequentemente abordada nas atividades pedagógicas**. (GUIA 2018, p. 37)

Define assim que a obra desenvolve abordagens sobre África e cumpre a proposta de ser veículo de combate ao racismo, ainda que tenha deficiências nessas questões na área das atividades pedagógicas. No subtítulo “Em sala de aula”, que encerra a resenha, a coleção é recomendada ao professor que prioriza o trabalho de pesquisa e análise documental, não há menções sobre o conteúdo da História africana, afro-brasileira ou indígena.

De posse dos três volumes da coleção, uma primeira leitura e sistematização dos capítulos pode ser apresentada da seguinte forma:

Gráfico 1. distribuição por capítulos



Fonte: produzido pela autora do artigo.

Visualmente, fica evidente a inferioridade dos conteúdos ligados a História do Brasil e da África dentre os capítulos da obra. Mas não necessariamente os capítulos “restantes” constituem-se em História europeia.

Por exemplo, no volume 1, há um (1) capítulo sobre questões teóricas da ciência e disciplina; um (1) sobre os primeiros povos humanos; cinco (5) capítulos sobre os povos da antiguidade, entre eles mesopotâmicos; hebreus, fenícios e persas; chineses e indianos; gregos; e romanos, além claro de um (1) capítulo sobre África, cujos egípcios e cuxitas são o centro da atenção; cronologicamente, na pretensa Idade Média, o volume apresenta dois (2) capítulos sobre o oriente, *Império Bizantino* e *Mundo Islâmico*, dois (2) sobre a Europa feudal e o universo cristão; para a Idade Moderna, um (1) capítulo sobre Renascimento e as reformas religiosas, dois (2) sobre a expansão europeia e a conquista da América, e dois (2) capítulos sobre os povos da América e da África nos tempos das conquistas. Assim, a História da Europa se faz presente, nitidamente, em sete (7) capítulos do total de dezoito (18). O apresentado, na prática, segue a estrutura e os conteúdos legitimados pela tradição escolar existente.

Porém, o mesmo raciocínio não é válido para os volumes 2 e 3. Nesses dois livros, ao adotar uma narrativa cronológica, uma percepção de História progresso e enfatizar o papel desempenhado pelo capitalismo, por conseguinte, abordar as sociedades que desempenham um papel preponderante nesse sistema, os capítulos enfatizam a trajetória de europeus e estadunidenses, e a relação deles com outros espaços. O volume 3, por exemplo, inicia na explicação sobre a Primeira Guerra Mundial, segue para a Revolução Russa, os impactos desses processos no capitalismo e o surgimento dos regimes totalitários, a Segunda Guerra Mundial, o pós-guerra, inserindo tão somente a África – e não de forma exclusiva no capítulo – como parte do processo desencadeado pelo fim da Segunda Guerra. Brasil, nesse volume, é apresentado em duas Unidades (a segunda e a quarta), intercalando explicações cujo foco narrativo é a Europa e o Capitalismo. Assim, dividida na Unidade 2 de 1989 a 1945; na Unidade 4 de 1946 a 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

Com foco nos capítulos específicos sobre África os três volumes da coleção *História Global* apresentam: volume 1, capítulos 5 (África: egípcios e cuxitas, p. 66 a 77) e 15 (Povos africanos, p.210 a 221); volume 2, capítulo 19 (Imperialismo na África e na Ásia, p. 255 a 265); volume 3, capítulo 10 (África, Ásia e Oriente Médio, p. 155 a 172). Observa-se, com esses dados que há ainda uma desigualdade de atenção para os conteúdos relacionados à África mesmo entre os volumes da coleção, posto que nos dois últimos se quer o continente foi abordado em um capítulo exclusivo.

Com relação ao volume 1, o trabalho do autor e sua equipe editorial⁴ deve ser destacada pela ampliação dos conteúdos tradicionalmente abordados na literatura didática. Já há algum tempo, Egito, outrora parte do chamado “Extremo Oriente”, emergiu na literatura como pertencente à África, porém, Cuxe, Reino de Gana, do Mali e do Congo, apresentados nesse volume, tem surgido de forma ainda bastante tímida.

Como característico de uma tradição escolar, Egito ocupa maior espaço físico e esforço de explicação. O Reino de Cuxe ocupa 2 folhas do capítulo, uma com texto a respeito da sua relação com o Egito; a segunda folha explica aspectos sociais do reino (do comércio à citação dos produtos produzidos), menção do papel das mulheres enquanto rainhas, acompanhada de citação de Elisa Larkin, livro “A matriz africana no mundo” (Selo Negro, 2008), cujo excerto reafirma a existência de mulheres em posição de rainhas concomitante ao patriarcado, ao machismo e a opressão feminina; e uma imagem da esfinge de Taharqa com explicações gerais, para que o aluno/leitor opere a interpretação da fonte comparando-a com a esfinge de Gizé (Egito). Aqui, em grande parte, Cuxe é narrado pela relação existente com Egito, algo já criticado pela historiografia sobre o período.

Introdução mais significativa dos conteúdos sobre África ocorre nesse primeiro volume, no capítulo destinado a explicar “Povos Africanos”, título do capítulo 15. Como realizada em todas as aberturas de capítulos, uma imagem é apresentada (no caso uma escultura de metal produzida no século XVII, representando guerreiros do Benin) e se discute sua materialidade e importância enquanto fonte histórica, assim, três questões são apresentadas em prol de levantar e responder questões sobre o artefato e as características das sociedades à qual ele pertence. Como menciona o Guia de Livros Didáticos 2018, a coleção de Gilberto Cotrim tem como destaque a atenção com o trabalho de pesquisa e análise documental, não apenas nesse momento que descrevo, mas em outras partes da obra.

O capítulo apresenta as dimensões do continente, reforça o fato dele nunca ter sido homogêneo, sendo característico dele “[...] a pluralidade de paisagens, povos, sociedades e culturas” (COTRIM, 2016a, p. 211); e a divisão tradicional em setentrional e subsaariana, e a existência de críticas sobre essa polarização de “duas Áfricas”, reforçando a pluralidade africana com a citação de Alberto da Costa e Silva, ainda que a página seguinte se ocupe de explicar a “África subsaariana” (subtítulo). Nesse último dado, opera uma formulação argumentativa característica dos livros mais recentes de Gilberto Cotrim, assim como observado em minha dissertação de mestrado, é comum na obra de Cotrim o uso da credibilidade dos historiadores quando o tema é polêmico ou ainda em debate pela academia (GARRIDO, 2017).

Ainda nesse capítulo, dois destaques devem ser realizados. Primeiro a apresentação sobre informações gerais a respeito dos “Tecidos Africados” (título de box complementar “Em destaque”, página 213), em especial, porque apresenta uma longa tradição africana com a produção de tecidos e relaciona com a seu uso atual, na

⁴ Defendo que os livros didáticos são produtos de múltiplas autorias, com especial atenção para autores e editores, conferir Cavalcanti (2016) e Medeiros (2006).

afirmação das identidades de jovens. Aqui existe a possibilidade de se ampliar essas discussões, pensando no tecido como elemento social, cultural e econômico em África⁵ e entre os povos afrodescendentes, que recorrem a esses tecidos como marcadores de identidade ancestral positiva. O segundo destaque é o subtítulo “Visão preconceituosa”, página 214. Aqui indica-se a existência de concepções preconceituosas em relação aos “subsarianos”, redução da pluralidade em tipos homogêneos, taxação dos hábitos como selvagens; para em seguida afirmar que “[...] na segunda metade do XX [...] passaram a questionar, pouco a pouco, a visão anterior” (p. 214); em baixo do excerto, o texto pergunta se o aluno/leitor conhece algum filme ambientado em África e como os povos africanos são representados nele. A proposta é válida, mas poderia ser melhor direcionada. Primeiro, ao afirmar que no XX novas pesquisas e perspectivas surgiram, apresentasse-as. Como faz em tantos outros momentos, que a obra usasse citações de autoridades sobre o tema ou os próprios intelectuais negros que foram fundamentais no período, como Frantz Fanon, Leopold Senghor, Aimé Césaire, Amílcar Cabral, entre outros. Além disso, considerando a influência que nós brasileiros sofremos do cinema estadunidense, da parca circulação dos filmes produzidos por africanos ou em perspectiva positivas do continente, sugerir uma atividade sobre filmes e não direcionar o professor (não há indicações nesse sentido nem mesmo no Manual do Professor) para um trabalho que não reproduza estereótipos é, na prática, apenas reforçar imagens estereotipadas existentes no senso comum coletivo que irão emergir nas respostas espontâneas dos discentes.

No mais, o capítulo continua com explicações sobre os reinos de Gana, do Mali e do Congo (uma lauda para cada), com narrativas já tradicionais na literatura didática: localização geográfica, mitos de fundação, organização política, produção econômica, desestruturação ocasionada por um dado elemento. Reforço, porém, o ineditismo da exploração dessas sociedades dentre coleções voltadas para o ensino médio.

Os volumes 2 e 3 apresentam um capítulo cada com o termo “África”. Em nenhuma dessas duas ocorrências o continente africano é tratado de forma exclusiva ou pormenorizada. No volume 2, o capítulo 19 sob título “Imperialismo na África e na Ásia” apresenta as mudanças capitalistas ocorridas no século XIX e a emergência por novas fontes de energia e matérias primas; aponta a opção para o colonialismo por parte das nações europeias; e o fato dessa expansão estar amparada em uma “ideologia” (subtítulo) baseada na superioridade racial, sem que indique que a “cientificidade” dessa superioridade tem sido amplamente refutada.

Sobre África, propriamente, coube apenas a apresentação do mapa partilhado (ano de referência 1924), seguido de questões que pedem identificação do maior império colonial na África e a associação “[...] de uma colônia africana para cada metrópole europeia” (COTRIM, 2016b, p. 260). Ademais, três atividades de final de capítulo solicitam que os alunos pesquisem as consequências da expansão capitalista nos continentes colonizados; que escolham um país africano a fim de averiguar a situação socioeconômica atual e obter imagens, gráficos e mapas; e interpretam um excerto do historiador africano Joseph Ki-Zerboem que denuncia o esartejamento da África pelos interesses econômicos europeus. As propostas sugeridas na seção de atividades nesse capítulo contrastam com o texto do mesmo. Há aqui possibilidades reais de construção de conhecimentos significativos sobre a História da África.

No volume 3 da coleção, a África é abordada no capítulo 10 intitulado “África, Ásia e Oriente Médio”. Característico das coleções desse autor, o capítulo apresenta o

⁵ Para aprofundar nas produções acadêmicas sobre o tema ver Assunção (2018) e Lemos (2014).

debate em torno do termo “descolonização” e faz uso de excerto de Marc Ferro para indicar que esse termo reforça a perspectiva positiva do colonizador (europeu) e negativa do colonizado, sendo preferível por alguns historiadores o uso da expressão “luta pela emancipação nacional”, ou outros do gênero que impliquem o protagonismo dos colonizados. O autor alterna o uso, assim o aluno/leitor lê “[...] diversas condições contribuíram para a descolonização e independência das colônias” (p. 156); “[...] na luta contra a dominação colonialista e o subdesenvolvimento”; “caminhos para a independência”; “a ruptura dos laços coloniais” (p. 157), entre outros similares.

No geral, o capítulo apresenta o elemento endógeno (organização de grupos locais) e os exógenos (crise econômica europeia, consciência anticolonialista pós Segunda Guerra, Guerra Fria, criação da ONU) que constituem o cenário do processo de independência. Apresenta a articulação para realização da Conferência de Bandung, seus pontos principais; seguido de subtítulo sobre as formas de ruptura, ora pacífica ora violenta, indicando ainda que a ruptura não garantiu imediata paz ou bem-estar social, desdobrando-se muitas vezes em conflitos internos, divididos politicamente ou etnicamente. Não há uma adequada problematização dessas questões, apenas o reforço da inabilidade dos colonizados em buscar o bem comum.

Nas páginas destinadas exclusivamente para o processo de independência em África, novamente um mapa do continente apresenta a distribuição dele entre as nações europeias para iniciar o debate e pede ao aluno/leitor que identifique ex-colônias de Portugal, Inglaterra e França (em boxe “Observar o Mapa”), seguido de uma tabela com datas das independências, nomes dos países independentes, nomes das antigas colonizadoras aos quais pertenciam. Essas informações, além de enciclopédicas e pouco estimulantes cognitivamente, são repetidas já a exaustão, pouco contribuem para compreensão dos processos de independência e se quer podem ser consideradas conteúdos sobre África.

No mais, a obra menciona alguns conflitos emergidos no processo de independência; despente uma atenção pouco maior para África do Sul, Argélia e Congo; e ao abordar as colônias portuguesas enfatiza o papel de Salazar na manutenção das colônias e o fato da resistência portuguesa à descolonização ter sido “desfeita” (termo usado no livro) com a Revolução dos Cravos. Para as colônias lusófonas, se quer foi escolhido uma para apresentar o processo, elas foram, tão somente, mencionadas nominalmente na linha final do subtítulo.

Novamente, questões de aprofundamento em regiões ou temas são propostas nas atividades finais do capítulo. Pede-se ao aluno/leitor aquilo que a obra foi incapaz de oferecer: aprofundamento, reforçando que o processo de construção de uma obra didática é coletivo e contínuo. Corresponde, provavelmente, a opção de inovar em dados elementos de uma coleção consagrada, mas preservar o conteúdo escrito (e considerado principal) para manutenção de sua boa aceitação entre os compradores/consumidores, no caso não o aluno/leitor, mas o estado/professor.

Como já mencionado, não é a primeira vez que opero o esforço de analisar conteúdos de livros didáticos de ensino médio sobre África. Na primeira ocasião tomei como fonte a coleção “História: das cavernas ao terceiro milênio”, da editora Moderna e também aprovada no PNLD2018. Assim como a *História Global* da editora Saraiva, ambas as coleções foram aprovadas em todas as avaliações (total de quatro) ocorridas para o ensino médio e representam um papel significativo dentre as compras governamentais⁶. E ambos os esforços de análise apontam para o caráter

⁶ Uma relação sobre a quantidade de obras compradas e suas identificações foi disponibilizada para a pesquisadora no ano de 2010 pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, e foram

lacunar do conteúdo a respeito de África, tanto da perspectiva cronológica quanto do evento; a permanência de resumir experiências diversas em “exemplos”; a explicação ainda pautada, majoritariamente, na perspectiva europeia; mesmo que se reconheça a crítica sobre essa opção; a parca ou nenhuma exploração da perspectiva endógena; e em certos momentos, a reprodução de estereótipos. Isto posto, o aluno/leitor dessas coleções destinadas ao ensino médio é colocado em contato com pouca ou nenhuma compreensão da África.

Considerações finais

Em texto que opera um balanço dos impactos da Lei 10.639, Valter Silvério, Tatiana Rodrigues e Ana Domingues (2015) indicam avanços e limites para a efetivação da legislação. Nesse sentido, afirmam que o 20 de novembro como dia oficial para discussão da consciência negra, em parte numa perspectiva celebrativa, foi universalizada; existe a realização de projetos ligados à temática, porém, em geral surgem de iniciativas individuais, e para a qual é determinante a formação do professor ou o fato de serem também militantes; as gestões (dos estados) reclamam de falta de repasse de verbas do MEC/FNDE para formação continuado dos professores, ainda assim, houve em diferentes estados a composição de parcerias para oferecimento desses conhecimentos; ademais, o foco dos conteúdos e práticas tem recaído sob o caráter ético (“não discriminar”), e pouco trabalham com elementos conceituais, ou seja, a História propriamente dita; por fim, e unânime, dois elementos foram destacados no levantamento, a permanência de debilidade na formação inicial e continuada dos docentes e a ausência de material didático.

O balanço reforça a centralidade de programas de avaliação e compra dos livros didáticos, posto que, inegavelmente, são esses os produtos editoriais que circulam entre os brasileiros das diferentes classes sociais, dos quais muitos, inclusive, só terão acesso aos produtos editoriais via livros didáticos, até então distribuídos gratuitamente pelo governo federal à todos os alunos matriculados nas redes públicas de ensino.

Reforça, ainda, a validade do esforço aqui realizado para compreender as alterações dos conteúdos didáticos no que se refere à África. Como demonstrado, as análises têm indicado a inserção gradual dos conteúdos sobre o continente, mas, em parte, ainda apresentados de forma lacunar, superficial, uma África apresentada por meio de exemplos (recortes temáticos, cronológicos ou espacial), e em geral, vista pela perspectiva exógena.

Por último, mais como provocação e levantamento de questões para reflexão, temos a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Aprovada no meio de muito debate, dissenso e movimentos conservadores, o documento final da BNCC é composto por um total de seiscentas (600) páginas, dessas, cento e trinta e nove (139) referentes ao Ensino Médio. Nas páginas relacionadas ao ensino médio não há menção a Lei 10.639 ou 11.645. Há contudo, uma determinação muito parecida com a presente na Constituição Federal de 1988, quando pela primeira vez a composição étnica do Brasil era vista como parte de diferentes etnias – visto *a posteriore* como reprodução da ideia de “cadinho das raças”.

VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro,

sistematizadas e apresentadas na dissertação de mestrado de Garrido defendida em 2011, publicada em formato de livro em 2017.

especialmente das matrizes indígena, africana e europeia; (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 476)

No que circunscreve ao trecho específico para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 561 a 579 do documento), a busca pelo termo “África” não encontra respostas; “Indígenas” e “quilombolas” retornam três (3) resultados, dois deles na mesma frase e contexto; a busca por “afro” retorna uma única ocorrência, ligada a habilidade de número 13, competência específica 6.

O cenário não é de otimismo. Não apenas pelo retrocesso em relação a exigências mais bem delimitadas dos conteúdos didáticos, o que não ocorreu na Base voltada para o Ensino Fundamental. O texto para Ensino Médio sinaliza uma incerteza que ronda as reformas curriculares para essa etapa do ensino. Neste sentido, desde a Medida Provisória 746/2016 editada pelo, então ocupante da cadeira presidencial, a revogação ou silenciamento da lei 11.645 – ao menos na esfera do Ensino Médio – foi indicada. A MP, que tinha por objetivo instituir política de fomento à implementação do ensino médio em tempo integral, alterou trechos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁷.

Mais recentemente, o cenário para o Ensino Médio foi, mais uma vez, cercado de incertezas, posto que o PNL 2021 não foi divulgado até o corrente momento (escrevo esse texto em agosto de 2019). Buscando informações junto a algumas editoras de livros didáticos, já se trabalha com a forte possibilidade de não haver a edição do PNL 2021, e a preocupação se estende para a existência ou não de outras edições do Programa.

Referências

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013

ASSUNÇÃO, Helena Santos. **Falar e guardar segredo**: as capulanas de Nampula (Moçambique). Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

CAVALCANTI, Erinaldo. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o Ensino de História. **Rev. História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 262-284, 2016.

DOMINGUES, Petrônio. “Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos”. **Tempo [on-line]**. 2007, vol. 12, n. 23, p. 100-122.

GARRIDO, Mírian C. M. A representação da África nos livros didáticos: análise do espaço dedicado à África nos Editais e nos Guias de Livros do PNL 2021 e em livros de História do Ensino Médio. In: GARRIDO, Mírian; DURÃO, Gustavo; BUENO, André.

⁷ Para compreender o processo de tramitação da MP746/2016 acesse: Medida Provisória no. 746, de 2016 (Reformulação do Ensino Médio) – Medidas Provisórias – Congresso Nacional. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 18 jun. 2019. A consulta pela LDB, contudo, indica a manutenção do Art.26 - A e seus parágrafos, de acordo com a Lei 11.645/08. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 18 ago. 2019.

História da África: debates, temas e pesquisas para além da sala de aula. Rio de Janeiro: Edições Especiais Sobre Ontens, 2019.

GARRIDO, Mirian C. M. **Nas constituições dos discursos sobre afro-brasileiros:** uma análise histórica da ação de militantes negros e dos documentos oficiais voltados à promoção do negro brasileiro (1978 a 2010). 2017. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Assis, 2017.

GOMES, Nilma L. (org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10/639/03.** Brasília: MEC/UNESCO, 2012.

LEMOS, Mário. **Capulana:** um pano estampado de Histórias. São Paulo: Scipione, 2014.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio. Manuais didáticos e formação da consciência histórica. **Educar**, Curitiba, p. 73-92, 2006.

MEDIDA PROVISÓRIA NO. 746, DE 2016 (Reformulação do Ensino Médio) – Medidas Provisórias – Congresso Nacional. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. **1978-1988** – 10 anos de luta contra o Racismo. São Paulo: Confraria do Livro, 1988, p. 18-19.

MUNANGA, Kabengele. Entrevista Aberta concedida a Julvan Moreira de Oliveira. São Paulo, 2008. IN: OLIVEIRA, Julvan. **Africanidades e educação:** ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de KabengeleMunanga. Tese de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Olhares sobre a África. Abordagens da história contemporânea da África nos livros didáticos brasileiros. **História Revista** (UFG. Impresso), v. 14, p. 17-35, 2009.

PEREIRA, Amilcar Araújo. O movimento negro brasileiro e a Lei 10.639: da criação aos desafios de implementação. **Revista Contemporânea da Educação**, vol. 11, no. 22, 2016.

PEREIRA, Amilcar. **O mundo negro:** relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, Faperj, 2013.

SILVÉRIO, Valter R.; RODRIGUES, Tatina C.; DOMINGUES, Ana C. Diretrizes Curriculares e Plano Nacional da Implementação da lei no.10.639/2003: balanços de implementação, desafios e perspectivas. In: CARREIRA, Denise; ANDRADE, Allyne. **Educação das Relações Raciais:** balanços e desafios da implementação da Lei 10.639. SP: Ação Educativa, Fundação Ford, 2015, p. 16-50.

Fontes

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araújo. **Histórias do movimento negro no Brasil**: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é Base. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **PNLD 2018: História – guia de livros didáticos – Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

COTRIM, Gilberto. **História Global 1**. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2016a.

COTRIM, Gilberto. **História Global 2**. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2016b.

COTRIM, Gilberto. **História Global 3**. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2016c.

DIÁRIO DA ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE. **Suplemento ao n. 63**. Disponível em:

<<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/sup63anc21maio1987.pdf%20-%20page=120>>. Publicado em 21 de maio de 1987. Acesso em: 01 mai. 2019.

DIÁRIO DA ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE. **Suplemento ao n. 62**. Disponível em:

<<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/sup62anc20mai1987.pdf#page=1201987>>. Publicado em 20 de maio de 1987. Acesso em: 01 mai. 2019.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2015**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2018**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação para Inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático 2012 – Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

Submetido em: 27/06/2019.

Aprovado em: 31/08/2019.