

JOÃO ANDRÉ PINA DOS SANTOS

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO BÁSICO: UMA ANÁLISE DOS MANUAIS
ESCOLARES NA REDE MUNICIPAL DE MACEIÓ ENTRE 2013 E 2022**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

2023

JOÃO ANDRÉ PINA DOS SANTOS

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO BÁSICO: UMA ANÁLISE DOS MANUAIS
ESCOLARES NA REDE MUNICIPAL DE MACEIÓ ENTRE 2013 E 2022**

Mestrado em Ciências da Educação

Trabalho efetuado sobre a orientação da Prof.^a Dr.^a Carla Cardoso Vilhena



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

2023

ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO BÁSICO: UMA ANÁLISE DOS MANUAIS ESCOLARES NA REDE
MUNICIPAL DE MACEIÓ ENTRE 2013 E 2022

Declaração de Autoria do Trabalho

Declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

JOÃO ANDRÉ PINA DOS SANTOS

© Copyright: João André Pina dos Santos. A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Dedico este trabalho ao meu tio, Carlos Alberto dos Santos (*in memoriam*), que me ensinou como me reerguer diante das adversidades da vida.

Agradecimentos

A Deus, que me tem dado saúde e força para superar as dificuldades.

A minha filha, Gabriela Noemy, que suportou a minha ausência e que me deu forças para continuar.

Aos familiares e amigos que acreditaram que um dia este sonho seria possível.

Aos colegas do curso, pela amizade e o companheirismo.

À Universidade do Algarve (UALG), em especial a todos os professores do curso, muito importantes na minha vida académica.

À minha orientadora, Professora Dr.^a Carla Vilhena, pelo acompanhamento, sugestões, críticas, paciência e competência demonstrada em cada etapa deste trabalho.

Às escolas públicas do Município de Maceió, que me cederam os manuais escolares (no Brasil, livros didáticos) para a efetivação desta investigação.

A todos, que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação, meu eterno AGRADECIMENTO.

Resumo

Embora seja inegável o legado dos africanos na formação da sociedade brasileira, a História da África e cultura africana sempre ocuparam uma posição de pouca visibilidade nas disciplinas de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, a Lei Federal n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, tornou obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e particulares da rede de ensino brasileira. Dessa forma, houve a mudança principalmente nos currículos e nos manuais escolares de História. Neste sentido, esta investigação tem como objetivo geral analisar os conteúdos sobre a História e cultura afro-brasileira nos manuais escolares de História, dos 4.º e 5.º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizados nas escolas públicas municipais de Maceió. Esses manuais fizeram parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nos anos de 2013 e 2022. A investigação é de natureza qualitativa, realizada por meio da pesquisa documental, com a utilização da técnica de análise de conteúdo, na qual foram analisados quatro manuais escolares. Quanto as análises realizadas nesta investigação, concluiu-se que, apesar da presença de conteúdos relacionados à História e cultura afro-brasileira nos quatro manuais, definidos pela lei em questão, o tratamento dado ao continente africano, às contribuições do negro à cultura afro-brasileira e à resistência e lutas dos negros no processo de formação social e identitário do Brasil ainda trazem narrativas superficiais. Sem dúvida, ainda há um caminho longo a percorrer no que se refere a uma educação antirracista. Esta investigação contribui, assim, para um olhar mais apurado em relação aos manuais escolares de História e aos conteúdos neles veiculados.

Palavras-chave: Manuais escolares; Lei n.º. 10.239/2003; História da África e cultura afro-brasileira.

Abstract

Although the legacy of Africans in the formation of Brazilian society is undeniable, African History and African culture have always occupied a position of little visibility in History subjects in the early years of Elementary School. Therefore, Federal Law No. 10,639, of January 9, 2003, made the teaching of Afro-Brazilian History and culture mandatory in public and private schools in the Brazilian education network. In this way, there was a change mainly in the History curricula and school manuals. In this sense, this investigation has the general objective of analyzing the contents on History and Afro-Brazilian culture in History school textbooks, for the 4th and 5th years of the initial years of Elementary School, used in municipal public schools in Maceió. These manuals were part of the National Textbook Program (PNLD) in the years 2013 and 2022. The investigation is qualitative in nature, carried out through documentary research, using the content analysis technique, in which four manuals were analyzed schoolchildren. Regarding the analyzes carried out in this investigation, it was concluded that, despite the presence of content related to Afro-Brazilian History and culture in the four manuals, defined by the law in question, the treatment given to the African continent, to the contributions of black people to Afro-Brazilian culture Brazilian society and the resistance and struggles of black people in the process of social and identity formation in Brazil still bring superficial narratives. Without a doubt, there is still a long way to go when it comes to anti-racist education. This investigation thus contributes to a more in-depth look at History school manuals and the content contained in them.

Key-words: School manuals; Law No. 10,239/2003; History of Africa and Afro-Brazilian culture.

Índice geral

Introdução.....	12
Capítulo I - Enquadramento Teórico	15
1. Identidade: conceito e construção social	15
1.1. O papel da escola na construção da identidade	20
1.2. A disciplina de História e a sua contribuição para formação da identidade negra 24	
2. Os caminhos da legislação educacional brasileira no reconhecimento da importância da história da África e da cultura afro-brasileira	30
2.1. A disciplina de História no Brasil	40
3. Os manuais escolares no Brasil	43
3.1. As políticas públicas brasileiras relativamente aos manuais escolares	45
3.2. Os manuais escolares de História do Brasil	49
Capítulo II - Metodologia.....	53
1. Questão de investigação e objetivos	53
2. Abordagem metodológica.....	53
3. Fontes	56
4. Constituição do <i>corpus documental</i>	60
4.1. A Escola é Nossa – 4.º ano, 2012.....	60
4.2. Buriti mais História – 4.º ano, 2017	61
4.3. A Escola é Nossa – 5.º ano, 2012.....	61
4.4. Buriti mais História – 5.º ano, 2017	61
5. Tratamento e análise de dados.....	61
Capítulo III - Apresentação dos resultados, análise e discussão	66
1. África, africanos e escravidão	66
1.1. O continente africano	67
1.2. Cultura.....	70
1.3. Desenvolvimento científico e tecnológico	70
1.4. Escravidão	70
2. História da resistência negra no Brasil	76
2.1. Luta pela libertação	76
2.2. Quilombos	79
2.3. Resistência negra na atualidade.....	82
3. Cultura afro-brasileira.....	83

3.1. Cultura geral.....	84
3.2. Religiosidade.....	87
4. Representatividade do povo negro na sociedade brasileira.....	89
5. Mudanças e continuidades dos conteúdos nos manuais escolares analisados.....	95
Conclusão	99
Referências Bibliográficas.....	104

Índice de Quadros

Quadro 1	57
Quadro 2	64

Índice de Figuras

Figura 1.....	78
Figura 2.....	85

Lista de abreviaturas e siglas

CNE – Conselho Nacional de Educação

FUNDEB - Fundo Nacional para Educação Básica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

Introdução

Com o objetivo de promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade, comprometida com as origens da formação do povo brasileiro, a Lei n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003) é publicada em 22 de janeiro de 2003. Desde então, tornou-se obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira nos currículos das escolas das redes de ensino públicas e privadas no Brasil. No ano seguinte, as «Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura africanas e afro-brasileiras» foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação do Brasil. Essas diretrizes têm como propósito promover a disseminação e geração de saberes, assim como promover mentalidades, posturas e princípios que capacitam os cidadãos a compreender a diversidade étnico-racial, capacitando-os para a interação e a negociação de metas compartilhadas, assegurando a todos o respeito por direitos legais e a valorização da identidade, com vistas a fortalecer a consolidação da democracia no contexto brasileiro (Brasil, 2004).

Nessa perspectiva, considerando a inclusão da temática afro-brasileira e africana nos currículos escolares, e compreendendo que o ensino da disciplina História, nos anos iniciais do Ensino Fundamental¹, é de suma importância para a formação dos alunos, pois possibilita pensar sobre a história do seu país, elegemos a perspectiva apresentada nos manuais escolares sobre a História e cultura da afro-brasileira como nosso objeto de estudo. Partindo desse pressuposto, temos a seguinte questão de investigação: como a História e cultura afro-brasileira são abordadas nos manuais escolares utilizados nos anos iniciais da rede pública de ensino de Maceió/AL²?

Essa indagação surge a partir de inquietações vivenciadas ao longo da nossa trajetória como aluno do curso de licenciatura em Pedagogia, e professor-estagiário e professor titular em turmas de alfabetização e anos iniciais do Ensino Fundamental nas

¹Segundo as orientações legais e normas estabelecidas pela LDBEN (Brasil, 1996), há dois níveis de educação escolar: a Educação Básica (que compreende a Educação Infantil - dos zero aos 5 anos de idade, o Ensino Fundamental - dos 6 aos 14 anos, e o Ensino Médio - dos 15 aos 17 anos) e a Educação Superior, que podem ser subdivididos. Assim, os anos iniciais referem-se ao Ensino Fundamental e englobam os alunos do 1º ao 5º ano (crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos). Relativamente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, objeto desta investigação, os anos iniciais correspondem ao fim do 1.º ciclo (4.º ano) e início do 2.º ciclo (5.º ano) do ensino básico português.

² Maceió é município brasileiro, capital do estado de Alagoas.

escolas da rede municipal de ensino de Maceió/AL. Nessa fase da docência, deparamo-nos com turmas heterogêneas e observamos a diversidade presente nas salas de aula, percebendo como a cultura étnico-racial se reflete no ambiente escolar entre os alunos, seja por meio de estereótipos, seja por expressões racistas.

Naquela ocasião, buscamos, nos manuais escolares (no Brasil chamados de livros didáticos), temáticas relacionadas com a questão étnico-racial que mostrassem a força e a importância do povo africano para abordar durante as aulas de história. Nesse momento percebemos lacunas, sobretudo, relativamente ao conteúdo acerca da História e cultura afro-brasileira, com a percepção da simplificação e ausência da representatividade desse tema. Essa experiência levou-nos a ter um olhar mais atento aos manuais escolares utilizados nas escolas brasileiras, principalmente por sabemos que o manual escolar é um dos materiais mais utilizados pelos professores nas suas práticas pedagógicas no Brasil, especialmente na escola pública (Costa et al., 2017).

É importante ressaltar que, de acordo com Oliva (2009a), até meados dos anos 1990 a História da África e dos afro-brasileiros era sempre retratada nos manuais escolares brasileiros de forma secundária, associada ao tráfico de escravos ou a viagens marítimas europeias. Portanto, pelo olhar do referido autor, vemos que os manuais escolares apresentavam abordagens eurocêntricas, direcionando a história do povo negro exclusivamente à escravatura – cenário que o Governo, com a promulgação da Lei n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003), e, posteriormente, com a publicação de diretrizes curriculares e orientações pedagógicas (Brasil, 2004, 2006), pretendeu modificar.

Diante desse cenário, esta investigação tem como objetivo geral compreender como é abordado o estudo da História da África e da cultura afro-brasileira nos manuais escolares de História, dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, utilizados nas escolas públicas municipais de Maceió, conforme determina a Lei n.º 10.639/2003.

Sendo essa investigação de natureza qualitativa, do tipo interpretativo, para cumprir esse fim foi escolhido o método da pesquisa documental com a análise de quatro manuais escolares utilizados dos anos iniciais do Ensino Fundamental (4.º e 5.º ano), utilizados entre os anos de 2013 e 2022, em duas escolas municipais de Maceió. Note-se que os manuais são disponibilizados gratuitamente pela Secretaria Municipal de

Educação de Maceió (SEMED), através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Este estudo é apresentado em cinco seções, sendo a primeira essa introdução, na qual apresentamos o tema, o problema que motivou a presente investigação e os objetivos.

Na sequência, é apresentado no capítulo 1 o enquadramento teórico, que abrange três grandes temas, nomeadamente: identidade; os caminhos da legislação educacional brasileira no reconhecimento da importância da História da África e da cultura afro-brasileira; e os manuais escolares no Brasil.

No segundo capítulo são abordadas as questões metodológicas. Iniciamos expondo a questão de investigação e os objetivos (geral e específicos) deste estudo. Em seguida, apresentamos a abordagem metodológica, assim como as fontes e o *corpus documental*. Por fim, são apresentados os procedimentos utilizados na recolha e análise dos dados.

No terceiro capítulo apresentamos a análise dos manuais. Aqui são apresentados os dados recolhidos e tratados, bem como a sua discussão. Na sua estrutura esse capítulo está dividido em subcapítulos, consoante as categorias e subcategorias de análise, nomeadamente: a) África, africanos e escravidão; b) História da resistência negra no Brasil; c) Cultura Afro-brasileira; e d) Representatividade do povo negro na sociedade brasileira.

Por fim, apresentamos as nossas conclusões.

Esperamos que este trabalho contribua para fomentar discussões na área do ensino de História, nos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro, possibilitando aos professores compreender e pensar sobre o processo de ensino-aprendizagem de História no que concerne aos manuais escolares e a sua relevância como possível caminho para combater desigualdades raciais, em prol de uma educação sem racismo.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

Nesse capítulo abordaremos três temas importantes no campo teórico para esta investigação: Identidade e escola, ensino de História e cultura afro-brasileira no Brasil e os livros didáticos.

1. Identidade: conceito e construção social

O termo identidade é tema de interesse em diversas áreas, do estudo mais particularizado do ponto de vista biológico do indivíduo ao campo mais amplo das Ciências Sociais, que estudam as relações comportamentais e culturais humanas nos seus contextos sócio históricos, que atuam na formação da identidade (Castells, 2000). Aqui se apresentam alguns conceitos de identidade e busca-se compreender a sua construção nos primeiros ambientes nos quais se dá a interação social - família e escola, com um destaque especial para esta última.

De modo mais amplo, identidade se caracteriza por um conjunto de atributos particulares que permitem distinguir um indivíduo do outro, um grupo de outros grupos. Para Dubar (2006) a identidade não é aquilo que permanece necessariamente idêntico, mas o resultado de uma identificação contingente. É o resultado de uma dupla operação linguística: diferenciação e generalização. A primeira visa definir a diferença, aquilo que faz a singularidade de alguém: a identidade é a diferença; a segunda é aquela que procura definir o ponto comum.

Ciampa (1987, citado por Souza & Faria, 2011) entende identidade como metamorfose, uma constante transformação como resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, o seu contexto histórico e social e os seus projetos. Desta maneira, a nossa identidade sofre transformações, por isso não podemos definir identidade apenas como um conjunto de características particulares, tal como nos mostra Castells (2000):

toda e qualquer identidade é construída. (...) A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais

são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espaço. (p. 23-24)

Neste sentido, vemos que identidade é algo que marca cada um de nós, individualmente e, ao mesmo tempo, nos caracteriza como espécie humana e nos diferencia de outras espécies. É um produto cultural que se constrói gradativamente por meio das interações sociais.

Identidade, portanto, abrange o processo de interação no qual os indivíduos edificam significado para si e para os outros, simultaneamente, em vários espaços sociais e culturais. Este processo de conhecimento não se limita, contudo, apenas a um conjunto de crenças e representações sobre si e sobre o outro, mas também pelo ambiente social e cultural em que são introduzidas, convergindo na formação da identidade.

Dados os valores e normas associados à cultura dentro de uma sociedade ou comunidade, a identidade cultural está diretamente relacionada com quem somos e como vemos o mundo, pois é uma identidade essencial da cultura de uma nação. No mundo moderno, a cultura nacional em que nascemos constitui uma das principais fontes de identidade cultural (Hall, 2004).

Identidade social é um sentimento de identificação com um determinado grupo social. Assim, a identidade social é construída pelos agentes sociais seguindo uma perspectiva interacionista, com as expectativas dos membros do grupo quanto aos papéis desempenhados pelos agentes formando os pilares de apoio. A identidade é produto da socialização contínua (Dubar, 2006).

Dayrell (1996) também traz uma importante contribuição acerca da formação da identidade do indivíduo: o ser humano se encontra entre a natureza e a cultura. A sua identidade é formada por fatores biológicos e naturais (através da sua etnia e constituição física) e, simultaneamente, formada pela cultura (a cultura regional de onde ele nasceu e/ou cresceu, a cultura nacional do seu país, os valores, religião adotada pelos pais, a formação escolar, entre outros aspetos).

Neste entendimento, a afirmação de que o homem é um agente biopsicossocial ganha o seu real sentido. Ou seja, a identidade está condicionada por diferentes esferas que o integram: a sua aparência fenotípica (altura, cor, género) e os grupos a que pertence (e.g. grupos políticos, escolares, religiosos). Hall (2004) ainda incorpora à identidade o meio onde o indivíduo se relaciona, ao afirmar que:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (p. 12-13, destaques no original)

É importante observar que a socialização envolve uma transformação do ser biológico num ser social típico. Esse processo é comumente dividido pelas ciências sociais em dois níveis: socialização primária e socialização secundária. Em muitas sociedades, a família assume um papel significativo na socialização primária, enquanto a escola desempenha um papel fundamental na socialização secundária. Quando protegidas, família e escola - nas sociedades que assim o determinam - acabam sendo as grandes agências socializadoras, respetivamente, da socialização primária e da socialização secundária (J. Gomes, 1992, p. 96).

A socialização primária inicia-se na primeira infância. O nosso primeiro contacto social geralmente ocorre na família, onde formamos as nossas ideias iniciais sobre o convívio social, tais como regras, normas, valores e linguagem, ou seja, os padrões básicos de comportamento. Esta primeira fase de aprendizagem é fundamental para o

processo de construção da identidade, uma vez que é responsável pela formação básica do indivíduo (Berger & Luckmann, 2004)

A socialização secundária envolve a exposição do indivíduo a outras culturas e outros valores, normas e ideologias além da sua, ou seja, os sujeitos começam a compreender e a entrar em contacto com outros fatores de socialização, como a escola, amigos, *medias* e trabalho. A socialização secundária é todo e qualquer processo posterior que introduz um indivíduo já socializado em novas e diferentes realidades sociais de convivência da sua sociedade (Berger & Luckmann, 2004). Note-se que a socialização é um processo contínuo e permanente, e que as experiências variam nas diferentes fases da vida humana.

Por conseguinte, independentemente da sua natureza, as instituições sociais (familiares, escolares, recreativas, profissionais, etc.) são importantes espaços de construção da identidade do indivíduo. Como afirma Carvalho (2012, p. 210), “As instituições sociais adquirem um importante significado no processo de construção da identidade, posto que se constituem no espaço de produção de saberes, de experiências, de inter-relações, de comunicações, de intenções e das operações de sentido – simbólicas”. Assim, podemos compreender, então, que a identidade é influenciada pelos contextos sociais nos quais estamos inseridos, tais como a família ou a escola.

O primeiro núcleo social não qual o indivíduo interage é a família. Através da convivência com os pais e outros familiares que desempenham o papel fundamental de socialização primária, a criança dá os primeiros passos no estabelecimento de conexões com o ambiente ao seu redor. Assim, a família emerge como a primeira instituição encarregada de intermediar a interação entre o indivíduo e a cultura circundante, constituindo-se como uma das principais bases para a aquisição de conhecimento e valores humanos. Nesse contexto, a família exerce um papel fundamental na formação da identidade do indivíduo, contribuindo para a construção da sua compreensão sobre si mesmo e o seu lugar na sociedade (Polonia & Dessen, 2005).

Embora a família seja responsável pela transmissão inicial de valores e aprendizados que irão nortear o indivíduo, não é a única instância social na qual o indivíduo interage, conseqüentemente, não é a única instância na qual se vai moldando a sua identidade. Para Polonia e Dessen (2005) dificilmente um pai, mãe ou encarregado

de educação pela criança consegue individualmente dar conta de todos os componentes sociais responsáveis pelo seu desenvolvimento e a sua formação.

De entre os ambientes nos quais o indivíduo se insere, a escola é um dos mais importantes, já que o aluno irá passar longos anos da sua vida nesse espaço, da infância à adolescência, fase na qual está mais propenso a receber influências de outras pessoas que não os seus familiares ou mesmo amigos da família (Polonia & Dessen, 2005). Portanto, neste espaço físico, o aluno desenvolverá atributos que o irão acompanhar pelo resto da vida, bem como valores sociais, culturais e demais elementos integradores da identidade e da personalidade.

A escola é um espaço de socialização secundária, porém, não se deve por isso achar que a sua importância é menor, pois é, também, um espaço primário de aprendizagem. Segundo Dayrell (1996) a própria função da instrução dá-se justamente através do papel de socialização desempenhado pela escola, já que a instrução só é possível entre dois sujeitos. A instrução é por si só uma espécie de relação social. Sendo assim, só existe instrução onde há socialização, sendo essa a razão pela qual o papel da escola está para além da mera instrução.

Na escola o aluno não está apenas em contacto com um professor particular, mas com uma turma de alunos, constituindo-se um «grupo social». Assim, mais do que um espaço destinado à aprendizagem e transmissão de conhecimentos, a escola é um espaço onde o aluno irá entrar em contacto com outros alunos que vêm de famílias distintas com valores diferentes.

Portanto, percebe-se que a escola assume uma função social que vai além da mera transmissão de conhecimento. No contexto escolar, não apenas são compartilhados saberes académicos, mas também valores, princípios e culturas que desempenham um papel fundamental no pleno desenvolvimento da criança. A escola se torna um espaço crucial para a construção da identidade da criança, onde ela não apenas adquire habilidades intelectuais, mas também é exposta a uma rica tapeçaria de experiências culturais e sociais (Brasil, 1996).

Dentro desse ambiente escolar, os valores de respeito à diversidade, inclusão e igualdade podem ser promovidos, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes

de si e do outro. A criança não apenas absorve conhecimento acadêmico, mas também aprende a interagir com os outros, a entender e apreciar as diferenças culturais e a desenvolver um senso de empatia e responsabilidade social.

Além disso, a escola desempenha um papel fundamental na preparação das crianças para o exercício da cidadania, ao fornecer ferramentas essenciais para a participação ativa na sociedade democrática. Ao mesmo tempo, a qualificação para o trabalho, mencionada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), é uma parte integral desse processo, preparando as crianças para futuras oportunidades profissionais e contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico do país. Portanto, a escola não é apenas um local de ensino, mas um espaço onde a identidade da criança é moldada, os valores são interiorizados e as bases para uma vida plena como cidadão são estabelecidas.

1.1.O papel da escola na construção da identidade

Como observado, a formação da identidade ocorre no contexto das relações familiares, sociais e culturais, dos quais a escola também faz parte.

Nesse sentido, Polonia e Dessen (2005) argumentam que a escola desempenha um papel fundamental, atuando como um agente influente nos processos evolutivos das pessoas, podendo tanto impulsionar, quanto inibir o seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Isso está alinhado com a perspectiva de Carvalho (2012), que destaca a importância da reflexão sobre a identidade, enfatizando o processo de interação dos indivíduos em diversos contextos sociais, entre eles a escola, na busca pela construção das suas próprias identidades, bem como das identidades dos outros. Segundo Carvalho (2012) esse processo não se limita apenas a um conjunto de crenças e representações sobre si mesmo e os outros, mas também é moldado pelo ambiente social no qual os indivíduos estão inseridos, desempenhando um papel significativo na formação da identidade.

Inseridos na escola, os alunos estão envolvidos num leque de diferentes atividades como pesquisas, leituras dirigidas ou trabalhos em equipa. Além disso, a escola possui atividades que também visam à socialização e integração das crianças, como o horário de recreio, a realização de excursões e passeios, atividades de lazer e outras que buscam

suprir algumas das necessidades psicológicas e cognitivas dos alunos. Essas práticas carregam consigo uma riqueza de interações sociais que, como sugere Carvalho (2012), desempenham um papel crucial na preparação dos alunos para a sua integração na sociedade e no mundo de forma mais abrangente.

Assim, para que o desenvolvimento da identidade dos alunos se dê da maneira mais adequada, as atividades escolares devem seguir metas e objetivos próprios da educação, possibilitando experiências e conhecimentos socialmente produzidos com a finalidade da promoção da aprendizagem e desenvolvimento das funções psicológicas superiores que são exclusivas do homem, como imaginação, vontade, inteligência, criatividade, formação de conceitos, entre outras (Polonia & Dessen, 2005).

Segundo Gusmão (2004) uma das questões centrais da identidade que o indivíduo precisa resolver na sua própria vida é conseguir responder à seguinte indagação: «quem eu sou?». Compreender a própria identidade implica entender a própria essência. No entanto, no contexto específico dos alunos brasileiros, para compreender verdadeiramente a sua própria essência, o indivíduo precisa adquirir conhecimento da riqueza étnica e cultural que exerce influência sobre a sua consciência. Muitas vezes essa diversidade étnica e cultural é ignorada e é aí que a escola pode desempenhar um papel fundamental. A escola brasileira, ao proporcionar aos alunos uma educação que abraça e celebra a diversidade étnica e cultural do país, tem a oportunidade de enriquecer as suas vidas e capacitá-los a responder com confiança à pergunta fundamental: «quem eu sou, como indivíduo e cidadão brasileiro?». Isso não apenas fortalece a identidade individual, mas também contribui para uma sociedade mais inclusiva e harmoniosa, onde a diversidade é valorizada e respeitada.

É nesse cenário de inclusão em que a instituição escolar ganha relevância, pois ao apresentar a cultura brasileira na sua amplitude (que abrange a cultura africana e afro-brasileira), não apenas vai ensinar o aluno a conhecer a sua cultura, mas ajudá-lo a conhecer-se a si mesmo (Gusmão, 2004). Isso porque a escola é um espaço muito importante para estimular e proteger as manifestações culturais e o reconhecimento das contribuições de diferentes etnias na formação do povo brasileiro.

Neste sentido, é imprescindível que as atividades escolares estimulem o conhecimento da diversidade, tendo como consequência o fortalecimento de identidades,

em especial da identidade negra, sobretudo, por meio de conteúdos relativos à História e cultura afro-brasileira, para que se possa refletir sobre as questões étnico-raciais que circundam o contexto histórico-educacional, na perspectiva de gerar debates que valorizem a diversidade. Conforme afirma Munanga (1996):

A busca da identidade, no nosso caso no Brasil, apesar da importância, não é uma coisa fácil; é problemática. Essa identidade passa pela cor da pele, pela cultura, ou pela produção cultural do negro, passa pela contribuição histórica do negro na sociedade brasileira, na construção da economia do país com seu sangue; passa pela recuperação de sua história africana, de sua visão do mundo, de sua religião. A questão fundamental é simplesmente esse processo de tomada de consciência da nossa contribuição, do valor dessa cultura, da nossa visão do mundo, do nosso “ser” como seres humanos; e valorizar isso, utilizar isso como arma de luta para uma mobilização; isso é que é importante. (p. 225)

O pensamento de Munanga busca resgatar a identidade negra, consciente de si, do outro e da coletividade de forma integrada.

Acrescente-se que a identidade é construída no convívio com pessoas que possuem valores e opiniões diferentes. Por meio da exposição a valores diferentes dos próprios, o aluno irá avaliar cada valor e internalizar à sua identidade aqueles como que mais se identifica. Assim, a identidade, incluindo a identidade negra, tem uma dimensão pessoal e social interligadas, e estão inseridas na vida social que não podem ser separadas.

A identidade negra é entendida, portanto, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro (N. Gomes, 2005). Sobre esse aspecto N. Gomes (2005) afirma que:

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade

socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra. (p. 39)

Nesse entendimento, a escola, como espaço de socialização e transmissão de conhecimentos, é um dos espaços que interfere na construção da identidade negra, pois o olhar lançado sobre o negro e a sua cultura através dos manuais escolares e atividades culturais realizadas na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizar, discriminar, segregar e até mesmo negar o seu valor (N. Gomes, 2005). Nesta mesma perspectiva, Carvalho (2012) refere que:

Há um descompasso entre a realidade vivida dos alunos e a representação social que a escola faz sobre a construção de suas identidades. A escola, enquanto uma instituição social, pode impor, ou constranger de modo legítimo, aos diversos grupos sociais nela presentes, os valores, atitudes e comportamento da cultura que se afirma como hegemônica, num jogo de relações (des) articuladas entre o saber, a relação social e afirmação das identidades. (p. 218)

Considerando-se essas contradições (realidade vivida e representação social), entendemos a instituição escola como corresponsável pela construção e ampliação da consciência social e histórica do povo brasileiro (Brasil, 2004). Para tal é indispensável que as questões raciais estejam presentes no ambiente escolar.

A escola é um espaço de aprendizagem e formação, inserida num processo educativo, na qual estão presentes disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, conteúdos, provas, que fazem parte do currículo e conseqüentemente interferem na construção identitária. Dessa forma, o processo de abordagem da produção do conhecimento, as subjetividades, as implicações curriculares fundamentam os caminhos didáticos das disciplinas escolares. Por outro lado, o olhar lançado sobre a cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregar-las e até mesmo negá-las (N. Gomes, 2005).

Assim sendo, percebemos que os currículos escolares não podem ser vistos, apenas como conteúdos e disciplinas escolares, devem ser concebidos para proporcionar aos alunos as condições de conhecimento e para incluir e atender as diversas realidades sociais, culturais existentes de forma democrática e inclusiva. Na instituição escolar são disseminados os conhecimentos, sistematizados e organizados nos currículos, sobre a realidade regional e global (Brasil, 1997b).

Nesse sentido, o currículo escolar é sempre parte integrante da tomada de decisões e da reflexão sobre a prática educativa no ambiente escolar. Sendo assim, os conteúdos apresentados nas disciplinas escolares devem valorizar o diálogo, o respeito pelas diferenças, a valorização das identidades presentes na escola e fora dela e o exercício dos direitos civis na nossa prática curricular (N. Gomes, 2005).

Uma das disciplinas que oferece possibilidades de compreensão do mundo, da sociedade em diferentes tempos, mas principalmente ajuda-nos no entendimento da sociedade na qual estamos inseridos, é a disciplina de História (Brasil, 1997b, 2004). No ponto seguinte apresentamos os contributos desta disciplina para a formação da identidade negra no Brasil.

1.2. A disciplina de História e a sua contribuição para formação da identidade negra

No âmbito da educação escolar, a disciplina de História desempenha um papel crucial na formação da identidade dos indivíduos, especialmente quando se trata da construção da identidade negra. A História não apenas relata eventos passados, mas também molda a compreensão do presente e do futuro, influenciando como as pessoas se percebem e se relacionam com o mundo ao seu redor (Bittencourt, 2004). Nesta subsecção, exploraremos de que maneira a disciplina de História contribui para a formação da identidade negra, destacando como o ensino dessa matéria pode desempenhar um papel fundamental na promoção da consciência histórica, na valorização da cultura afro-brasileira e na desconstrução de estereótipos raciais.

De acordo com Bittencourt (2004) a História é, por essência, uma disciplina que se dedica ao estudo do desenvolvimento humano ao longo do tempo. Apresenta-se como uma narrativa dos eventos passados da humanidade, desempenhando um papel crucial na compreensão do nosso presente e na construção de um futuro mais consciente. Dentro

dessa perspectiva, o foco da disciplina de História se concentra na análise dos processos históricos, das personalidades e dos eventos que moldaram diferentes períodos da história humana.

No contexto brasileiro, o estudo da disciplina «História» assume uma dimensão ainda mais relevante quando se considera a diversidade étnica e cultural do país. A História não é apenas uma narrativa de factos distantes, mas uma oportunidade de resgatar e celebrar a rica herança cultural afro-brasileira que desempenhou um papel fundamental na formação da sociedade brasileira. Ela também possibilita um olhar crítico sobre os desafios e as lutas enfrentadas pela população negra ao longo do tempo, contribuindo para uma compreensão mais profunda das questões raciais no Brasil (Brasil, 2017).

De acordo com Fonseca (2003) o conhecimento da História desempenha um papel central na formação da consciência histórica das pessoas, permitindo a construção de identidades, o esclarecimento das experiências passadas e o envolvimento em atividades sociais, e práticas individuais e coletivas. Além disso, de acordo com este autor, a escola cumpre o importante papel de educar para a vida e preparar as gerações para o pleno exercício da cidadania, sendo o ensino de História fundamental nessa função social da instituição escolar.

Oriá (2006) descreve a importância da disciplina de História para o desenvolvimento e formação do aluno:

Compreender quem somos, para onde vamos, o que fazemos, mesmo que muitas vezes pessoalmente não nos identifiquemos com o que esse mesmo bem evoca, ou até não apreciemos sua forma arquitetónica ou seu valor histórico. (...), pois é revelador e referencial para a construção de nossa identidade histórico-cultural.
(p. 134)

Nesse sentido, para se poder efetivamente compreender o passado e a sua relação intrínseca com o presente e o futuro, acreditamos tornar-se primordial adotar um olhar crítico em relação aos materiais didáticos utilizados no processo de ensino. Afinal, esses materiais desempenham um papel significativo na construção do conhecimento histórico e na formação da identidade dos alunos. É fundamental diferenciar, repensar e posicionar-

se de maneira crítica em relação aos factos e informações apresentados nos materiais didáticos, uma vez que estes podem refletir perspetivas históricas enviesadas, estereótipos culturais e visões eurocêntricas que não representam de forma completa a diversidade da experiência humana ao longo do tempo (N. Gomes, 2005).

O uso de um olhar crítico em relação aos materiais didáticos possibilita não apenas uma compreensão mais precisa dos eventos históricos, mas também a oportunidade de questionar narrativas dominantes, reconhecer a presença e contribuição de diferentes grupos étnicos, e promover uma educação mais inclusiva e igualitária. Dessa forma, os alunos são capacitados a analisar, interpretar e contextualizar os factos históricos de maneira mais informada, formando uma visão mais abrangente do passado que, por sua vez, contribui para a construção de uma identidade mais consciente e uma cidadania mais ativa e participativa no presente e no futuro (Oriá, 2006).

Assim, mais do que apenas dotar o sujeito de informações, o ensino de História tradicionalmente desempenha um papel fundamental na formação da cidadania, uma vez que tem subjacente narrativas históricas que viabilizam a disseminação do conhecimento e promovem a construção de identidades no contexto do Estado-nação (Brasil, 2017). Portanto, a disciplina de História emerge como um terreno onde o passado é trazido à tona no presente, com vista à elaboração de estratégias políticas para o futuro. Nesse contexto, desempenha um papel essencial na criação e fortalecimento de sentimentos de pertença e identidade coletiva.

Oliva (2017) afirma que para que a escola e o professor de História consigam ajudar o aluno a encontrar a sua própria identidade não se pode ignorar a história que os alunos já carregam em si mesmos. De acordo com o autor, na maioria dos casos, as experiências subjetivas já vivenciadas pelos alunos são ignoradas. Os estudantes são vistos como uma espécie de «subalternos» que devem aprender e tentar se encaixar, se inserir num molde cultural pré-estabelecido (ou eu sou negro, ou eu sou cristão, ou eu sou católico, entre outros padrões sociais), sendo que a realidade cultural é mais complexa que esses binómios.

Para Oliva (2017) esta lógica de educação perpetua o que já era comum durante os séculos XIX e XX. Ele destaca que, assim como se dá em outros países, a educação brasileira tentou produzir artificialmente uma identidade homogénea, ignorando que essa

suposta identidade produz conflitos, uma vez que não retrata as diferentes realidades da sociedade.

Entretanto, deve se ressaltar que a identidade está para muito além destes aspetos. Um indivíduo pode ter nascido no Brasil, falar português, ser filho de pais brasileiros, saber sambar, jogar futebol e gostar de Carnaval, ter o «jeitinho brasileiro», e ainda assim desconhecer os elementos formadores da sua cultura, que geralmente estão na História, na Literatura e na Arte, isto é, nas «humanidades». Embora o ensino de História muito tenha ganhado ao se desvincular do religioso, ainda assim há algo de certo naquilo que os Jesuítas possuíam como proposta pedagógica: o facto de que as humanidades e a matéria de História auxiliavam na formação do homem (Cavalleiro, 2005).

Neste sentido, vemos que a disciplina de História é fundamental para valorização da história pessoal, local e global, pois apresenta as relações humanas presentes e passadas, incentivando o aluno a refletir, analisar o que está a sua volta, podendo construir uma visão sobre sociedades de tempos e lugares diferentes.

Portanto, o conhecimento da História permite ajudar o aluno a identificar a influência do passado no tecido social em que está inserido e a seguir o seu próprio caminho, sem encaixá-lo de maneira forçada num «tipo social» ou num estereótipo, pelo que esse poderá se construir por meio da diversidade, das diferenças e dos conhecimentos adquiridos (Cavalleiro, 2005).

Ao contrário de encaixar os indivíduos em rótulos ou estereótipos, o conhecimento da História permite que eles construam as suas identidades de forma autêntica (Oliva, 2017), baseada na diversidade, nas diferenças e nos conhecimentos que adquirem ao longo da sua jornada educacional.

Assim, diante da evolução das perspectivas educacionais e sociais, e da necessidade de preparar as futuras gerações para um mundo cada vez mais diversificado e em constante mudança, é importante explorar como a disciplina de História pode contribuir para a compreensão e valorização das múltiplas identidades presentes na escola pública brasileira na atualidade, fruto das mudanças ocorridas a partir da década de 1990. Como afirma Morgado (2004, p. 15) “o acesso maciço à escola, com a conseqüente emergência de novos públicos escolares, associado ao aumento da própria complexidade social,

trouxe novos desafios e novas exigências educativas na preparação das futuras gerações³”. Mais especificamente, as mudanças sociais, culturais e económicas vivenciadas no decorrer das últimas décadas favoreceram o surgimento de novos cenários e desafios no campo educacional.

Note-se que até o final da década de 1990 a escola pública brasileira tinha uma abrangência mais restrita, com um número significativo de crianças, em especial dos grupos mais vulneráveis, entre eles as comunidades indígenas e quilombolas, fora da escola. Com o impacto da campanha «Todos na Escola», houve um aumento do acesso à educação básica; a universalização do Ensino Fundamental, com o acesso de alunos entre 7 e 14 anos; redução das taxas de analfabetismo; melhoria da qualidade da educação, com investimentos em infraestrutura escolar, formação de professores e atualização de materiais didáticos; avanços nas políticas educacionais, com a publicação dos PCN; e, por fim, a inclusão de grupos vulneráveis, nomeadamente crianças em situação de rua, indígenas, quilombolas⁴ e pessoas com deficiência (Cury, 2002).

Todos esses avanços fizeram da escola pública brasileira uma escola mais heterogénea, tanto do ponto de vista social, quanto do ponto de vista cultural. Assim, dada a grande pluralidade da cultura brasileira é importante partilhá-la com os estudantes, nas suas diferentes perspetivas, evitando-se um discurso hegemónico. A História e a identidade na formação do povo brasileiro não se limitam apenas a Portugal ou à Europa, uma vez que culturas de outros povos, tais como os africanos, exerceram impactos e influências na cosmovisão do país (Pereira, 2012).

Portanto, abordar a História e cultura africana e afro-brasileira possibilita apresentar outra perspetiva para além da História oficial, branca e eurocêntrica que, por

³ O acesso maciço mencionado pelo autor iniciou-se no final da década de 1990, com a campanha "Todos na Escola", lançada pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso no ano de 1997. Essa iniciativa tinha como objetivo principal promover a universalização do acesso à educação básica no Brasil, visando a garantir que todas as crianças em idade escolar tivessem a oportunidade de frequentar a escola e receber uma educação de qualidade. A campanha foi um passo importante no esforço do governo para combater a exclusão educacional e melhorar os indicadores de escolaridade no país. Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA], 2006.

⁴ O termo 'quilombola' se refere a grupos étnico-raciais que são descendentes de africanos escravizados que escaparam da escravidão no Brasil colonial e estabeleceram comunidades autónomas conhecidas como 'quilombos'. Essas comunidades resistiram à escravidão, mantendo vivas as suas culturas africanas, e lutaram pela liberdade. O reconhecimento das comunidades quilombolas e dos seus direitos territoriais são um tema de grande importância nas políticas públicas brasileiras, promovendo a preservação da sua riqueza, herança cultural e garantia de um desenvolvimento sustentável. Fonte: Leite, 2008.

muito tempo, circulou nos manuais escolares e pouco contribuiu para o fortalecimento da identidade afro-brasileira, agora tão presente nas escolas:

Estudar a História da África é essencial para se dar conta deste desafio. Estão aí manifestações culturais e religiosas que sobreviveram à escravidão. Através delas, e no embate com a discriminação racial, defluem comportamentos, características, expressões de sentimentos, formas de organização e de convivência comunitária... Não se pode negligenciar conhecimentos que ajudem a decifrar esse universo tão dinâmico em si, e que se confunde com a dinâmica própria sociedade brasileira. (Pereira, 2012, p. 25)

Embora seja inegável o legado dos africanos na formação da sociedade brasileira, a História da África e da cultura africana sempre ocupou uma posição de menor destaque na disciplina de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Importa referir que a carga horária destinada à disciplina de História, nas matrizes curriculares brasileiras, é reduzida (em média, 1 hora por semana), o que compromete estudos aprofundados sobre as temáticas abordadas, em geral, e da historiografia africana, em particular.

Isso ocorre mesmo diante dos esforços e das reivindicações do movimento negro brasileiro, que há décadas luta pelo reconhecimento e pela valorização da contribuição afrodescendente à construção da identidade nacional e pela valorização da história e cultura africanas no currículo escolar.

Apesar das lutas do movimento negro, que contribuíram para elaboração e efetivação dos dispositivos educacionais legais há quase duas décadas, ainda existe um longo caminho para percorrer (Brasil, 2004). A referir que é importante refletir sobre o ensino da História e cultura afro-brasileira nas escolas e o seu poder na desconstrução sobre os «mitos», «notícias» e «ideias» que circulam diariamente sobre o continente africano, pois ao possibilitar o reconhecimento da História e cultura africana, além da

valorização da identidade negra, colabora com a formação de uma sociedade mais preparada para lidar com o preconceito e o racismo (Oliva, 2009b).

Não devemos deixar de mencionar que o estudo do continente africano e da História e cultura afro-brasileira equivale a estudar a própria história do Brasil. Portanto, torna-se crucial compreender como são abordadas a História e cultura negra nos manuais, e qual é a postura apresentada nos textos neles contidos em relação às questões étnico-raciais. Além disso, as mudanças ocorridas no ensino de História e cultura afro-brasileira, desde a promulgação da Lei n.º 10.639/03, que a tornou obrigatória nos currículos da Educação Básica, são perceptíveis. Essa transformação estrutural proposta pela legislação abriu caminhos para o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira, conforme será abordado na secção a seguir.

2. Os caminhos da legislação educacional brasileira no reconhecimento da importância da história da África e da cultura afro-brasileira

A partir da década de 1980, com o processo de reabertura política e redemocratização do país, foi assegurado na Constituição o reconhecimento da pluralidade étnica da sociedade brasileira e a garantia do ensino das contribuições das diferentes etnias na formação do povo brasileiro (art.º 215 e 242, Brasil, 1988).

Voltando umas décadas na história do Brasil, Domingues (2007) mostra que essas garantias constitucionais foram conquistadas principalmente devido à pressão do movimento negro brasileiro, tendo como marco temporal o I Congresso do Negro Brasileiro⁵. De entre os debates promovidos no referido congresso estava a escolarização do povo negro. Observou-se que não era apenas necessário que o povo negro se escolarizasse, mas que houvesse uma revisão na maneira como a sua história estava presente nos manuais escolares. Nesse sentido, S. Santos (2005, p. 23) afirma que os

⁵ O Primeiro Congresso Negro foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEM - Fundado em 1944 na cidade do Rio de Janeiro, pelo intelectual negro Abdias do Nascimento.), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950. O congresso reunia em si teses, indicações, depoimentos e contribuições acerca do negro brasileiro, o evento pretendia ir além do debate acadêmico, mas também permitir a presença ativa do negro como um agente produtor de conhecimento e também participante ativo ao lado de especialistas brancos o Congresso, portanto, pretendia dar ênfase aos problemas práticos e atuais dos negros, propondo mudanças e soluções ao tratarem de uma temática como os problemas sociais, culturais do negro e a sua isenção na sociedade brasileira. Fonte: www.ipeafro.org.br.

movimentos sociais negros já reivindicavam uma reestruturação nos currículos nacionais, àquela época:

Portanto, ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. Parte desta reivindicação já constava na declaração final do *I Congresso do Negro Brasileiro*, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, portanto, há mais de meio século. (p. 23)

O resultado dessas reivindicações pode ser observado, por exemplo, quando se obteve a reestruturação de manuais escolares, eliminando a figura negra como «racialmente inferior», no fim do século passado (S. Santos, 2005).

Importa, ainda destacar que, no final da década de 1970, com as pressões pelo término da ditadura militar e uma reorganização dos movimentos sociais, o movimento negro também se destacou. Em 1978, organizava-se o Movimento Negro Unificado (MNU), uma entidade em nível nacional que marcou a história do movimento negro contemporâneo e é considerada como um dos principais protagonistas na luta antirracista brasileira (N. Gomes, 2010).

À medida que o país passava pelo processo de redemocratização na década de 1980, os ativistas do movimento negro lutavam contra o racismo que continuava a impedir que milhares de negros brasileiros exercessem todos os direitos civis. A agenda política do movimento negro apresentou-se bastante variada: a política de identidade e reconhecimento dos negros; a ação simbólica em torno das datas comemorativas; a luta

contra a discriminação racial que inclui a ação política e jurídica de criminalização do racismo; as propostas para superação do racismo na educação escolar, incluindo o ensino da história do negro no Brasil e da cultura afro-brasileira no currículo escolar; a discussão da questão racial nos partidos políticos mais progressistas, bem como a formação de lideranças políticas negras para atuar nas esferas políticas (Campbell, 2019).

Cumprido destacar que o ano de 1988 foi fundamental na história da luta contra o racismo na sociedade brasileira, marcando o restabelecimento do Estado Democrático de Direito – com a promulgação da nova Constituição Federal e, conseqüentemente, a igualdade de direitos e a criminalização do racismo. Esse mesmo ano marcou o centenário do fim da escravidão no Brasil e uma nova etapa na luta antirracista. O Estado começou a reconhecer a sua omissão histórica e foi pressionado a implementar medidas de promoção da igualdade racial (Campbell, 2019).

Portanto, a partir da década de 1980, o MNU se consolidou como uma das principais entidades negras do Brasil, sendo reconhecido como um dos movimentos sociais mais inovadores. Os seus objetivos centrais abrangem o combate às desigualdades raciais, a busca por transformações sociais significativas e a promoção da valorização da identidade e da cultura negras (Bento, 2006; Campbell, 2019). O MNU não apresentava uma mera passividade reivindicativa, como um pedinte que pede esmola e espera a benfeitoria daquele a quem recebe o pedido. Diferentemente disso, havia militantes com qualificação de nível superior e médio, agindo de maneira ativa para a mudança do cenário educacional (Gonçalves, 1997). Assim, as lutas reivindicatórias do MNU e demais entidades negras contribuíram para uma tomada de consciência no Brasil, que levou ao governo a criar dispositivos legais que têm como objetivos promover a valorização, o reconhecimento e o respeito pela diversidade étnico-racial no contexto educacional, contribuindo para proporcionar uma educação antirracista, mais inclusiva, igualitária e justa, que reconheça a importância da história e cultura africana na formação da identidade brasileira e na construção de uma sociedade mais plural e respeitosa com as diferenças.

É neste contexto que é incluído, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o art.º 26º: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a

formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1996).

Após a publicação da LBDEN, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio da normalização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina. Os PCNs servem como uma bússola para professores, coordenadores e diretores, que podem adaptá-los às peculiaridades locais. Os PCNs constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país. A sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contacto com a produção pedagógica atual (Brasil, 1997b).

Os PCNs apresentam vários temas transversais que deverão perpassar as diferentes disciplinas curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes), e permitir, com isso, a interdisciplinaridade no Ensino Fundamental. Entre esses temas, incluem-se os da educação afetivo-sexual, da valorização e da discussão das características singulares de etnia, de gênero, de identidades dos alunos, os quais proporcionariam o estabelecimento de condições para a realização de projetos educacionais orientados para a cidadania (Brasil, 1997b).

No que diz respeito à disciplina de História para o Ensino Fundamental, os PCNs foram concebidos com o intuito de proporcionar reflexões e debates que possam apoiar os professores na busca de práticas que estimulem e incentivem o desejo pelo conhecimento da disciplina. Ademais, ao destacar temas relevantes da História e Cultura do Brasil, adaptadas a cada contexto escolar, a prática educativa contribui para uma educação inclusiva que valoriza outras culturas e promove a diversidade étnica, social e cultural.:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de

crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (Brasil, 1997b, p. 7)

Neste sentido, nos PCNs é apresentada uma noção de conteúdo escolar que ultrapassa a construção de conceitos, incluindo procedimentos, valores, normas e atitudes, remetendo à escola a responsabilidade da ampla formação do aluno (Gusmão, 2004). Isto ocorre na medida em que nos PCNs os conteúdos curriculares são apresentados de maneira organizada, divididos em disciplinas ou áreas do conhecimento; para cada conteúdo são especificadas as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes. Além disso, os PCNs fornecem orientações didáticas abrangentes para os professores, incluindo sugestões de estratégias pedagógicas, atividades práticas e recursos educacionais que podem ser empregados eficazmente em sala de aula, promovendo, assim, um direcionamento claro para o processo de ensino e aprendizagem.

Posteriormente, em 10 de janeiro de 2003, também como resultado das pressões sociais, entidades negras e do MNU, que lutavam há décadas para a inclusão da história dos negros nos currículos escolares, assim como o reconhecimento e valorização da diversidade étnica e cultural do povo brasileiro, foi aprovada a Lei Federal n.º 10.639.

A Lei⁶ determina a obrigatoriedade do ensino da temática “História e cultura afro-brasileira” nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, representando mais uma vitória de movimentos sociais em prol de uma educação antirracista. Como resultado, houve um acréscimo de artigos à Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), nomeadamente os artigos 26-A, 79-A e 79-B, que aqui transcrevemos:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e cultura afro-brasileira.

⁶ Importa acrescentar que, em 2008, cinco anos após a publicação da Lei em estudo, somou-se à referida Lei conteúdos referentes à História e cultura dos povos indígenas do Brasil (Brasil, 2008). Comprometida com as origens da formação do povo brasileiro, a Lei n.º 11.645/2008 rompe com décadas de silêncio e se insere na agenda brasileira a temática do estudo dos povos indígenas (M. Silva, 2016).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, **em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.**

Art. 79-B O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra.” (Brasil, 2003, destaque dado pelo autor).

Acrescente-se que a alteração da LDBEN foi regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através do Parecer CNE/CP n.º 03, de 10 de março de 2004, que institui sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no qual ficam estabelecidas orientações de conteúdos a serem trabalhados e as suas respectivas modificações (Brasil, 2004). No mesmo ano, o CNE publicou a Resolução n.º 01⁷, que regulamenta as referidas Diretrizes e detalha direitos e obrigações dos entes federados brasileiros⁸ quanto à inclusão da temática em todos os níveis e modalidades de ensino.

Os documentos anteriormente apresentados possibilitam uma abordagem pedagógica que apresente aos alunos a História e cultura africana, valorizando as relações étnico-raciais, combatendo, conseqüentemente, desigualdades historicamente

⁷A Resolução CNE/CP n.º 01, publicada em 17 de junho de 2004, detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei n.º 10639/2003 (Brasil, 2004).

⁸A educação no Brasil, segundo o que determina a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é responsabilidade de todos os entes federados, ou seja, União, estados, Distrito Federal e municípios, que devem gerir e organizar os seus respectivos sistemas de ensino. Cada um desses sistemas educacionais públicos é responsável por sua própria manutenção, que gere fundos, bem como os mecanismos e fontes de recursos financeiros. A nova constituição reserva 25% do orçamento do Estado e 18% de impostos federais e taxas municipais para a educação. Fonte: Ministério da Educação

perpetuadas na sociedade brasileira. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana é determinado que a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham os seus direitos garantidos e a sua identidade valorizada:

As relevâncias do estudo de temas decorrentes da História e cultura afro-brasileira e africana não se restringem à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (Brasil, 2004, p. 503)

Nas diretrizes são apresentados os princípios, conceitos e orientações que devem guiar a prática educativa. Nessa perspectiva, é importante destacarmos que as diretrizes são orientações e fundamentos para o planejamento e considerações para o ensino desse tema, cabendo aos professores segui-las ou não.

O documento intitulado “Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-raciais”, tem o propósito de detalhar uma política educacional que reconheça a diversidade étnico-racial, a história e a cultura africanas e afro-brasileiras em correlação com a faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino, possibilitando a reelaboração das relações que se estabelecem dentro e fora do ambiente escolar. Este documento é o resultado da ação de grupos de trabalhos constituídos de estudiosos das questões étnico-racial que elaboram textos para cada nível ou modalidade de ensino na perspectiva de fornecer subsídios para o tratamento da diversidade na educação de forma contextualizada.

Ademais, as orientações e ações tem como base os seguintes princípios: Socialização e visibilidade da cultura negro-africana; Formação de professores com vistas à sensibilização e à construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate às discriminações raciais; construção de material didático-pedagógico que

contemple a diversidade étnico-racial na escola; Valorização dos diversos saberes; Valorização das identidades presentes nas escolas (Brasil, 2006).

O momento político no Brasil durante a elaboração das "Orientações e Ações" estava diretamente relacionado aos esforços para combater o racismo, promover a igualdade racial e reconhecer a contribuição histórica e cultural dos afro-brasileiros. Essa legislação e as orientações que dela decorreram foram promulgadas durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que estava no seu primeiro mandato, no início dos anos 2000. Esse período foi caracterizado por um maior reconhecimento das demandas do movimento negro e pela busca de políticas públicas que promovessem a inclusão e a valorização da cultura afro-brasileira no currículo escolar. Dessa fase, destacamos a publicação da Lei n.º 10.639/03, que altera a LDBEN e que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira.

A Lei n.º 10.639/03 tem como objetivo contribuir para a construção de uma imagem mais positiva das africanidades e, com isso, reduzir o preconceito, a discriminação e o racismo ainda tão presentes na sociedade brasileira, proporcionando uma educação antirracista, que ativamente combate toda e qualquer expressão de racismo na escola e no território, reconhece e valoriza as várias contribuições passadas e atuais, em todas as áreas do conhecimento humano, de africanos e afro-brasileiros. Numa prática educacional antirracista é reconhecida a existência do problema racial na sociedade brasileira, assim, todos os envolvidos buscam permanentemente uma reflexão sobre o racismo e os seus derivados no cotidiano escolar (Cavalleiro, 2005). De acordo com Janz (2014):

A lei se apresenta como uma alternativa para tentar reverter a posição de desconhecimento que se tem em relação ao continente, bem como busca desconstruir a ideia reducionista e muitas vezes depreciativa que o ocidente faz da África, do seu povo e da sua História. (p. 2)

É também uma forma de romper com a estrutura eurocêntrica que caracteriza a formação do povo brasileiro, ao possibilitar que desenvolva abordagens da relação histórica entre Brasil e África. A lei se configura como políticas de ações afirmativas,

conquistando espaços de luta antirracista no ambiente escolar, criando condições no contexto educacional brasileiro para o reconhecimento dos conflitos e de superação de discursos e práticas racistas na educação escolar. Assumir a identidade racial negra num país como o Brasil é um processo extremamente difícil e doloroso, considerando-se que os modelos bons, positivos e de sucesso estão relacionados ao padrão dominante branco (Oliveira, 2003).

Segundo N. Gomes (2010):

a introdução da Lei n.º 10.639/03, não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico, poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial (p. 55).

E quando se refere a rituais pedagógicos que são a favor da discriminação racial é provável que esteja se referindo àqueles procedimentos que excluam a cultura africana do seu verdadeiro lugar, dando uma projeção que não corresponde à realidade que tal cultura possui na sociedade brasileira.

É importante observar também o fator eurocêntrico da educação brasileira. Como afirma Munanga (2005, p. 15) “Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade”. É um desafio governamental, educacional e escolar mudar essa realidade histórica em curto tempo, uma vez que a maioria dos professores em exercício foi formada nessa visão eurocêntrica.

Ao analisar a promulgação da supracitada lei de uma maneira crítica, A. Silva (2011) avalia que embora a promulgação da lei tenha dado um fim a um longo período de silêncio acerca dos conteúdos da cultura africana na educação escolar, ainda assim carece de instrumentos para que se possa efetivar na realidade, tais como materiais paradidáticos, formações para os professores ou manuais escolares.

Cabe ressaltar que esse processo de formação de professores continua eurocêntrico, ou seja, valoriza pouco o continente africano, além da condição de inferioridade como retrata os negros, principalmente como relata a escravatura, não existindo uma preocupação com a criação de uma consciência positiva em relação ao continente africano, sua história, cultura ou mesmo com a promoção de práticas que mostrem as potencialidades e contribuições dos negros (Oliveira, 2003).

Longe de ser a solução para os problemas do racismo e dos seus desdobramentos na sociedade brasileira, a educação antirracista preconizada pela legislação pode, contudo, contribuir para a criação de um novo sentimento, mais altruísta e mais otimista, em relação à história dos negros, ainda apresentada por desigualdades, opressão e escravidão (Janz, 2014).

Não nos podemos esquecer de que a escola, como instituição inserida na sociedade, não está livre das manifestações de preconceito, discriminação e racismo, uma vez que está exposta a todos os estereótipos e imaginários construídos em torno do negro (N. Santos, 2018). Contudo, como refere Munanga (2005), também pode ser um local de desconstrução desses estereótipos:

A escola também é um ambiente propício para desconstrução das imagens estereotipadas, preconceituosas, fomentando a valorização da diversidade étnica e racial, proporcionando o crescimento cultural dos seus alunos. Sendo assim, a presença da temática proposta nas salas de aula é uma das formas de compreender as lutas dos negros ao longo dos séculos, contribuindo, para o enfrentamento do racismo na escola e fora dela, promovendo mais equidade para os mesmos.

Em suma, a aprovação da Lei n.º 10.639/03 e a consequente inserção no currículo escolar de conteúdos com abordagens diferenciadas sobre a visão da África, dos africanos e afro-brasileiros, com o objetivo de romper estereótipos e preconceitos raciais, provocou discussões que estavam adormecidas nas instituições de ensino brasileiras. Neste contexto, as áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras (art.º 26-A, Brasil, 2003) foram consideradas essenciais para o sucesso dessas abordagens. No ponto

que se segue abordaremos como a disciplina de História do Brasil é uma estratégia valorosa para combater o preconceito.

2.1. A disciplina de História no Brasil

As disciplinas escolares são compreendidas como um produto cultural, responsável pela transmissão de conteúdos e saberes escolares. Além de seu rol programático, são também constituídas pelo aparato didático-pedagógico que orienta o ensino e ajuda a moldar a cultura escolar (Pinto, 2014).

A disciplina de História surge como disciplina escolar autónoma, no século XIX, na França, conectada aos movimentos de laicização da sociedade (Nadai, 1993). Nesse momento a disciplina aparece com objetivos bastante definidos, nomeadamente: criar uma ideia de nação ideal e sem conflitos sociais, económicos ou étnicos. Os currículos, materiais de ensino e produções didáticas mostram que a História procurava expressar as ideias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum, muito vinculada ao contexto francês. Assim, a disciplina de História no contexto escolar brasileiro foi um dos instrumentos utilizados para o alcance desse objetivo de nação homogénea, uma vez que a partir da narrativa histórica, nesse período, buscava-se homogeneizar uma diversidade sociocultural em torno de uma identidade nacional.

No século XIX, os intelectuais e políticos brasileiros, amplamente inspirados por ideias francesas, adotaram como recursos didáticos para o ensino de História Geral compêndios desenvolvidos e utilizados no ensino de História na França, traduzidos para o Português, que abordaram a História da Europa Ocidental como a verdadeira História da civilização (Peres, Schirmer & Ritter, 2015). Note-se que a História como matéria de pleno direito no Brasil ocorreu no contexto de movimentos organizados de discursos laicizados sobre a história universal (Nadai, 1993). A partir da década de 30 do século XIX, a disciplina de História foi oficializada no Colégio Dom Pedro II, no município do Rio de Janeiro (N. Gomes, 2005). Assim como os compêndios traduzidos, esse modelo era eurocêntrico, enfatizando os heróis europeus e apresentando a sociedade europeia como uma sociedade a ser copiada, valorizando a cultura, história e civilidade europeias, enquanto a História do Brasil ficou em segundo plano.

Nas décadas de 1950 e 1960, o objetivo central da disciplina de História era limitado a quatro grandes vertentes, nomeadamente: (i) à disseminação do ideário da

«democracia racial brasileira»⁹; (ii) a forma pacífica da abolição da escravatura; (iii) a importância dos Jesuítas na pacificação dos indígenas na fase da colonização; e (iv) as contribuições dos africanos e dos índios para a cultura brasileira (Bittencourt, 2008).

Na década de 1960, com a necessidade da inserção do Brasil no mundo industrializado, diminui-se o espaço do ensino da História, e também o da Geografia, em favor de disciplinas consideradas mais «úteis» para a formação de mão de obra, como a Matemática, a Física ou o Português. Na década seguinte, as disciplinas de História e Geografia, ensinadas de maneira independente, foram extintas e transformadas na disciplina nomeada de Estudos Sociais, o que conduziu a uma drástica redução dos conteúdos transmitidos aos alunos: “De uma perspectiva teórica e metodológica, a criação dessa nova disciplina provocou um dano quase irreparável ao ensino de História, ou melhor, a qualquer tentativa levar o aluno a algum tipo de raciocínio mais abstrato e inquiridor sobre a sociedade” (Manoel, 2011, p. 66).

Os Estudos Sociais tornaram-se disciplina obrigatória na escola primária e optativa no Ensino Médio, porém alinhados à formação moral e cívica, como parte de um esforço do regime para controlar a educação e moldar a visão política e ideológica dos estudantes. Isso refletiu-se em conteúdos ensinados na disciplina, tais como a ênfase no nacionalismo e a supressão de conteúdos que levassem a uma reflexão crítica, como a escravatura, por exemplo. Com isso, o ensino de História perdeu força naquela época, voltando à categoria de disciplina independente após o fim do regime militar, em 1985 (Manoel, 2011).

No contexto da redemocratização do Brasil foi consolidada a luta dos professores por melhorias nas condições de trabalho, com greves em vários estados brasileiros. Esse movimento também se propôs a discutir o ensino de História, dos conteúdos curriculares, dos manuais escolares e das metodologias de ensino (N. Gomes, 2010). A abertura política impulsionou discussões em congressos, seminários e publicações, em torno das reformas educacionais e novos olhares sobre o ensino de História, principalmente nas propostas curriculares e produção dos manuais escolares. Esses movimentos impactaram

⁹ De acordo com Bittencourt (2008), a democracia racial brasileira é um postulado proposto em 1994 por Gilberto Freyre, um grande intelectual brasileiro, no qual exaltava o bom convívio entre as ‘raças’ pelo cruzamento inter-racial, ditando relações relativamente harmoniosas, consolidando-se como uma das teorias raciais do século XX.

teorias, métodos, conteúdos e linguagens de ensino da disciplina de História. Além do impacto direto na disciplina de História, os movimentos sociais daquela época causaram impacto positivo, resultando em abertura política, restauração da democracia, criação de uma nova Constituição, ampliação dos direitos civis, participação popular, reconhecimento de minorias e fortalecimento da sociedade Civil (Caimi, 2001).

Com o fim da Ditadura Militar e a abertura política, o cenário político brasileiro modifica-se, determinando novos caminhos para a educação nacional com vista ao exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Com o aprofundamento do debate democrático, houve uma mudança de paradigmas no ensino da História. Das mudanças na política educacional e no ensino de História, conquistadas no processo de lutas na década de 1980, e, também, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, destacamos: (i) a extinção das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos dos Problemas Brasileiros (voltadas para a manutenção ideológica do regime político anterior); (ii) os cursos superiores de Licenciatura Curta (2 anos de estudo) em Estudos Sociais, que paulatinamente foram extintos; (iii) a avaliação dos manuais escolares dos quatro anos iniciais do ensino fundamental, a partir de 1994. Esse processo foi institucionalizado, ampliado e desenvolvido de forma sistemática nos governos posteriores ao governo Fernando Henrique Cardoso – 1995 a 2002 (Silva & Fonseca, 2010). Estas transformações tiveram implicações ao nível do conteúdo dos manuais escolares de circulação nacional, com a ampliação dos conteúdos de História e Geografia (Fonseca, 2003).

Atualmente, observamos as particularidades da disciplina da História no Brasil ao longo da sua trajetória, passando por transformações e adaptações para se adequar a uma nova realidade política escolar, como as mudanças iniciadas na legislação em 2003. A promulgação da Lei 10.639/03, ao determinar o ensino da História e cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras, criou oportunidades para o comprometimento da historiografia brasileira com a formação da consciência crítica dos alunos. (Silva & Fonseca, 2010).

Com o objetivo de unificar e conduzir o processo da Educação Básica brasileira na BNCC é reconhecido que:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. (Brasil, 2017, p. 401)

O referido documento ainda reforça que o conhecimento histórico deve ser tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente; de construir explicações; desvendar significados; e compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço (Brasil, 2017).

Com base na evolução da disciplina de História e nas mudanças introduzidas pela legislação, é importante agora explorar como essas transformações se refletiram nos manuais escolares utilizados no Brasil. Vamos analisar como a presença obrigatória dos temas relacionados à história da África e das culturas afro-brasileiras influenciaram a produção desses materiais e como o conhecimento histórico se apresenta para os alunos. Assim, nas próximas páginas iremos explorar o papel dos manuais escolares no Brasil, destacando a sua influência na forma como a História e cultura afro-brasileira são apresentadas aos alunos.

3. Os manuais escolares no Brasil

Um dos suportes teóricos mais utilizados na prática pedagógica brasileira é o manual escolar, considerado por muitos professores como um dos instrumentos indispensáveis no processo ensino-aprendizagem. Como afirma Cassiano (2004) esse tipo de recurso didático tem a sua importância ampliada na educação pública de países como o Brasil, uma vez que as condições precárias da educação pública (e.g. falta de outros recursos pedagógicos além do quadro e do giz) fazem com que os conteúdos presentes nos manuais escolares determinem os conteúdos e as estratégias de ensino utilizadas pelos professores.

Monteiro, Jucá e Silva (2019), alertam para o facto de que além da sua função educacional, os manuais escolares também são portadores de valores ideológicos que podem refletir as perspectivas e agendas dos grupos dominantes. Portanto, ao seleccionar e

interpretar informações, os autores dos manuais escolares podem, inadvertida ou intencionalmente, incorporar visões de mundo e valores que influenciam, ou não, a compreensão ética, cultural, social e identitária dos alunos.

Justamente pelas questões mencionadas no parágrafo anterior, sublinhamos que é importante pensar criticamente as políticas direcionadas aos manuais escolares, desde a sua produção até chegarem às mãos dos alunos. Para tal, é igualmente importante perceber e diferenciar qual é o objetivo para o seu uso. Nesse sentido, Miranda e Luca (2004) alertam que:

para o segmento voltado para as compras do setor público importa menos a orientação metodológica ou a ideologia contida em uma coleção didática e mais a sua capacidade de vendagem e aceitação no mercado. Nesse contexto, o livro didático assume claramente sua dimensão de mercadoria, sujeita as múltiplas interferências em seu processo de produção e vendagem. (p. 128)

Importa referir que o manual escolar também pode ser considerado uma ferramenta de educação política, bem como um importante veículo portador de valores, pois está repleto de conteúdos ideológicos (Luckesi, 1994). Assim, o conteúdo presente nos manuais escolares pode influenciar a compreensão política, social e os valores dos alunos na formação das suas identidades. Isso porque segundo Luckesi (1994), os manuais escolares transcendem a mera transmissão de conteúdo didático, adquirindo-se como poderosas ferramentas na formação da consciência política dos estudantes. Ao selecionar e apresentar eventos históricos, figuras políticas e questões sociais, o uso desses materiais têm uma capacidade de influência na interpretação dos alunos sobre a política e o funcionamento da sociedade. Dessa maneira, é evidente que os conteúdos dos manuais escolares detêm o potencial de estabelecer políticas narrativas que podem impactar as opiniões dos alunos, assim como as suas perspectivas sobre governança, cidadania e direitos.

Nessa linha de pensamento Morgado (2004) reafirma que:

Se a estas convicções se associar a ideia de que os textos escolares são portadores de uma concepção de sociedade e de cultura, que, não sendo neutra, se encontra mediatizada por certos interesses ideológicos e políticos, facilmente se percebe a importância destes instrumentos nos processos de escolarização das novas gerações. (p. 49)

O uso do manual escolar desempenha um papel importante na transmissão dos saberes escolares e um dos componentes explícitos da cultura escolar. Segundo Munakata (2016), “de modo geral o livro didático é a transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização” (p.123). O autor complementa ainda que “ele não é apenas o depositário dos conteúdos, mas também dos métodos de ensino, dimensão fundamental da cultura escolar” (p. 130).

Ademais, estudar as relações concretizadas no processo de circulação manuais escolares nos possibilita um olhar mais atento às relações organizacionais e interpessoais entre a indústria editorial, políticas públicas e instituição escolar, que deixam marcas no uso desse produto (Cassiano, 2004). Como reforça Morgado (2004, p. 48): “É preciso não deixar de prestar atenção a certos condicionalismos inerentes às práticas de produção e de mercado, que tantas vezes perseguem interesses não só pedagógicos, com efeitos na configuração da realidade escolar”.

As políticas públicas desempenham um papel crucial ao estabelecer diretrizes e abordagens para a seleção, produção, distribuição e uso dos manuais escolares nas escolas. Esta subsecção apresenta as políticas públicas brasileiras relacionadas aos manuais escolares, examinando como essas políticas evoluíram ao longo do tempo, quais os princípios que as orientam e qual o impacto delas na educação pública do país. Ao analisar essas políticas, buscamos compreender de que forma elas moldam o acesso, a qualidade e o conteúdo dos livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras, considerando os desafios, avanços e perspectivas para o futuro.

3.1. As políticas públicas brasileiras relativamente aos manuais escolares

A referir que preocupação com os manuais escolares ao nível oficial no Brasil se inicia com a legislação do livro didático (Decreto-lei n.º 1006, de dezembro de 1938).

Naquela época iniciou-se a expansão do manual escolar no Brasil, facto que chamou a atenção das editoras que, como consequência, começaram a interessar-se por esse mercado lucrativo, incentivando a produção dos «livros descartáveis», ou seja, o seu uso por um único ano letivo (Cassiano, 2004).

O Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro (PLIDEF/INL), que esteve em vigência entre os anos de 1971 e 1976, tratava-se de um programa em que era previsto um sistema de coedição entre o setor público e o setor privado. Após esse período, em 1976, o PLIDEF passou a ser coordenado pela Fundação Nacional do Material Escolar, sendo incorporado à Fundação de Apoio ao Estudante, em 1983.

Em 1985, o PLIDEF foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ainda hoje em vigor. Este tem como principal objetivo a distribuição gratuita de material didático (incluindo manuais escolares) adequado a todos os alunos da Educação Básica, matriculados na rede pública. De acordo com os dados do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), em 2019 foram distribuídos mais de 126 milhões de manuais escolares, que beneficiaram mais de 35 milhões de alunos em todo o território brasileiro (*Programas do Livro - Home*, s.d.).

O PNLD está alicerçado na Constituição Federal, em consonância com o art.º 208, inciso VII, onde está determinado ser dever do Estado garantir o “atendimento ao educando no Ensino Fundamental, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (Brasil, 1988, p. 123-124). Sendo assim, a Carta Magna brasileira garante não apenas o ensino obrigatório, como também fomenta criação de políticas públicas que garantam o fornecimento de materiais didáticos, que beneficiarão, em especial, os alunos das escolas públicas.

Conforme a Resolução n.º 42, de 28 de agosto de 2012, para participar do PNLD as escolas públicas devem firmar um termo de adesão específico, disponibilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esse termo de adesão deve ser encaminhado uma única vez e atualizado anualmente, pelo que passam a ficar os beneficiários, que não desejarem mais participar do PNLD, obrigados a solicitar a suspensão das remessas de material ou a sua exclusão do Programa, mediante ofício ao FNDE (Brasil, s.d.).

O referido programa contempla as quatro modalidades da educação básica brasileira: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Os livros são enviados diretamente às escolas pelo FNDE, de acordo com o Censo Escolar¹⁰ do ano anterior de escolha do material didático. Importa referir que até que esses manuais cheguem até os alunos um longo caminho é percorrido: (i) o MEC divulga um edital, com prazos definidos; (ii) as editoras inscrevem-se para participarem no programa e enviam os manuais para avaliação; (iii) os manuais são avaliados e analisados por especialistas vinculados ao MEC, seguindo critérios técnicos e pedagógicos definidos nos PCN e BNCC; (iv) os manuais aprovados são listados num documento único, o «Guia do Livro Didático», que fica disponível para todas as escolas; (v) os professores das escolas avaliam todos os manuais e escolhem o manual que acharem mais adequado para a escola; (vi) a escola faz o pedido; e (vi) no ano seguinte os manuais chegam até as escolas e são entregues aos alunos (Brasil, s.d.).

Relativamente à avaliação dos manuais escolares, as informações oficiais mostram que somente a partir de 1996 os profissionais ligados ao Ministério de Educação começaram a avaliar os materiais didáticos, mais especificamente, os manuais escolares mais utilizados pelos professores das diversas disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. De início os critérios foram baseados nos conceitos apresentados; posteriormente, as normas do PNLD fizeram com que a forma de avaliação se tornasse cada vez mais criteriosa.

No que se refere aos manuais de história Alguns dos critérios definidos no programa incluem: abordagem da História, identificação dos erros conceptuais mais frequentes em História, atenção à ausência de estereótipos, abordagem de construções, noções e/ou conceitos, bem como a exploração da historicidade desses conceitos, uso de fontes históricas e análise de representações iconográficas e ilustrações (PNLD, 2005).

A partir dos novos critérios de avaliação dos manuais escolares, foi elaborada e anexo ao PNLD uma publicação intitulada «Guia do Livro Didático», na qual estão registados os resultados das avaliações realizadas. A primeira edição do Guia dos anos

¹⁰ Censo Escolar é o principal instrumento de recolha de informações da Educação Básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação, com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país (Inep, s.d.).

iniciais do Ensino Fundamental deu-se em 1996. No mesmo ano, foram incluídos, entre os critérios de avaliação dos manuais escolares, comprados e distribuídos pelo PNLD, assuntos específicos sobre as questões raciais. Em 1998, com a inclusão nos Parâmetros Curriculares Nacionais da temática «Pluralidade Cultural» entre os temas transversais, esse tema também passou a fazer parte dos critérios de avaliação.

Assim, os manuais escolares inscritos no programa passaram a ser submetidos a um trabalho de análise e avaliação pedagógica a cada três anos, com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica, possibilitando o desenvolvimento do trabalho docente e aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, é fundamental compreender como a seleção de manuais escolares evoluiu ao longo dos anos e como a análise e avaliação pedagógica ajudaram um papel crucial nesse processo, impactando diretamente o trabalho docente e o aprendizado dos alunos. Em 1996 o processo de escolha dos manuais escolares pelas escolas dava-se de uma única forma, a partir de reuniões com todos os professores para análise e escolha dos livros a serem adotados. O processo de escolha era realizado a partir de uma reflexão coletiva, com base nas orientações constantes no Guia do PNLD.

Desde 2018 o processo dessa escolha foi ampliado. Atualmente as redes públicas de ensino¹¹ têm três modelos possíveis de escolha e devem decidir qual pretendem adotar. A rede de ensino informa ao MEC se deseja que cada escola receba o material registrado no sistema, se deverá criar grupos de escolas que receberão o mesmo material, ou, ainda, se deseja adotar o mesmo material para todas as escolas da sua rede de ensino. É importante observar que mesmo no caso da criação de grupos de escolas ou de adoção de material único para toda rede de ensino, os professores continuam a participar da escolha. Note-se que, os manuais a serem distribuídos serão os mais escolhidos pelos grupos de professores envolvidos nas avaliações (Brasil, 2023).

Importa referir que entre os itens a serem analisados pelos professores, o MEC (Brasil, 1994) destaca: a) imagens presentes no livro didático; b) linguagem e rigor científico; c) atividades experimentais propostas; d) evolução histórica do conteúdo; e) contextualização do conteúdo; f) abordagem metodológica do conteúdo; g) relação do

¹¹ Como esclarecido na secção 2, no Brasil há um sistema de descentralização da gestão da educação. Assim, no país existem três redes de ensino, nomeadamente: rede municipal, rede estadual e rede federal.

conteúdo com o desenvolvimento tecnológico e h) aspetos inerentes aos exercícios e problemas que são disponibilizados. A participação de todos os professores na escolha dos materiais didáticos deverá garantir que os mesmos se adequem ao Projeto Político Pedagógico da sua escola e das diretrizes curriculares. Nesse sentido, Luckesi (1994) alerta que nem sempre os conteúdos dos manuais escolares são os mais recomendáveis, portanto, atenta-se para a necessidade que os professores selecionem criteriosamente o manual escolar a ser adotado:

O livro didático é um veículo de comunicação importante dentro do sistema de ensino, porém, não pode ser assumido acriticamente. Deve ser selecionado e utilizado de forma crítica, para que não sirva de veículo de conteúdos, métodos e modos de pensar que estejam em defasagem com a perspectiva que desejamos adotar. (p. 145)

Em síntese, embora o «Guia de Livros Didáticos» contenha os princípios e critérios de avaliação, com a finalidade de balizar o processo de escolha pelos professores e escolas, é importante que seja realizada uma análise crítica por parte dos docentes.

3.2. Os manuais escolares de História do Brasil

Como já foi mencionado, os manuais escolares ocupam um lugar importante no cenário educacional brasileiro, por isso, consideramos entendê-los numa perspectiva histórica, política e económica.

Segundo Moreira e Silva (2011) o ano de 1658 marca o registo do primeiro manual escrito especificamente para o ensino escolar na Europa, com Juan Amós Coménio. A partir do século XVIII, com a ideia de laicidade da escola, ou seja, a separação da religião da escola, o Estado começa a abandonar o modelo de escola que antes era muito articulada à religião e também passa a interferir diretamente na produção dos manuais escolares (Moreira & Silva, 2011).

No Brasil o uso dos manuais escolares começou no século XVI, com os Jesuítas, os primeiros responsáveis por ações educacionais no país. Bittencourt (2008) explica que a primeira iniciativa da produção de manuais escolares no Brasil teve início com a

fundação da Imprensa Régia, no ano de 1808. A Imprensa Régia possuía, entre o seu rol de objetivos, a finalidade de distribuir e expandir a produção de materiais para a educação pública. Por meio da Imprensa Régia foram produzidos os primeiros manuais para alguns dos cursos instituídos por D. João VI, a maioria dos quais foram escritos por autores estrangeiros. Uma das primeiras obras acerca da História do Brasil, embora não se tratasse de um manual escolar, foi a «Corografia Brasílica», escrito pelo padre Manuel Aires de Casal, publicado em 1817, sendo utilizado para a formação intelectual de indivíduos que desejavam estudar a História do país (Hallewell, 2005).

Importa referir que, a partir de 1880, os manuais escolares deixaram de serem escritos por autores exclusivamente eruditos para incluir, também, autores com experiência docente. Com essa inclusão os conteúdos das obras foram influenciados pelas vivências pedagógicas que ocorriam na escola, seja nos cursos primários, secundários ou escolas de formação de professores. Essa vivência docente permitiu que os autores pudessem corrigir possíveis lacunas que iam sendo observadas em obras mais antigas (Bittencourt, 2004).

A partir dessa mudança, as experiências pedagógicas ganham um papel fundamental na composição dos manuais escolares, tornando-se um dos critérios de produção, ou seja, passamos de manuais cujos autores eram eruditos, mas não estavam presentes na escola, para autores com conhecimentos teóricos e também conhecedores da realidade escolar (Bittencourt, 2004).

No caso específico dos livros de História do Brasil, o processo de criação teve uma lógica diferente. Isso deu-se principalmente porque os autores dos livros de História não recorriam mais às traduções que eram realizadas no passado, uma vez que o conteúdo dos livros tratava de temas nacionais.

Diante desses fatores, a escrita dos livros de História do Brasil era da responsabilidade exclusiva de eruditos e intelectuais nacionais. De acordo com Bittencourt (1993) este facto gerou indagação sobre a fidedignidade de tais livros, uma vez que a produção dos manuais de outras disciplinas guiava-se pelo conhecimento produzido na Europa, trazido ao Brasil e traduzido para a língua portuguesa. Assim, um manual escrito no Brasil, por brasileiros, colocava em causa o grau de independência da

produção frente às concepções europeias sobre o Brasil, e dos interesses da burguesia brasileira sobre a construção fictícia de um passado nacional.

A referir que com uma maior produção dos livros didáticos teve-se, concomitantemente, o surgimento de grandes editoras. Tratando-se dos manuais escolares de História uma das grandes editoras, que surgiu entre o século XIX e XX, foi a editora Francisco Alves, criada por Nicolau Alves, em 1854. A partir de 1897, a editora, que inicialmente se focava principalmente em literatura clássica, decidiu expandir o seu portfólio para a literatura didática, enfrentando os vários concorrentes que foram posteriormente anexados a esta empresa (Hallewell, 2005).

Bittencourt (2004) destaca que entre os grandes sucessos desta editora destaca-se o livro «História do Brasil», redigido por João Ribeiro, publicado em 1901. Para a sua época, a inovação desse livro deu-se por conta da inserção de imagens ao longo das páginas, facilitando o aprendizado dos estudantes na apreensão do conteúdo ali descrito. Todavia, ao autor de obras didáticas não se dava total liberdade, pois como afirma o referido autor, os autores deveriam seguir os programas políticos educacionais impostos pelo governo.

Bittencourt (1993) afirma que, de 1831 a 1910, encontram-se 43 publicações de livros de História do Brasil. A primeira fase de publicações dos livros de História brasileiros data da década de 30 a 40 do século XIX, período no qual o Brasil passava por instabilidades causadas pela transição do período regencial para o período imperial. Posteriormente, os livros de História ganharam uma maior importância por conta da inclusão desta disciplina nos currículos oficiais escolares, ao nível do secundário e do segundo grau do ensino elementar.

Nos primeiros livros de História produzidos no Brasil – algo que deve ser notado – a cultura e História africana foram omitidas, não havendo capítulos ou trechos que tratassem desses assuntos. Ademais, os primeiros livros de História no Brasil eram produzidos por militares, que relatavam a História brasileira de uma maneira marcial e imperialista, em que a linha cronológica da História tinha como base lutas, vitórias, invasões e conquistas (Bittencourt, 1993).

Refira-se, a título de exemplo, o primeiro compêndio de História do Brasil produzido e introduzido nas escolas, designado de “Resumo da História do Brasil”, da autoria de Luiz Niemayer Bellegarde, publicado em 1834. Nesse livro, embora não existam menções à cultura africana, há relato dos povos indígenas que viviam no Brasil (Bittencourt, 1993).

A segunda obra foi o compêndio de História Nacional (1843) escrita por José Ignácio de Abreu e Lima. Assim como no primeiro compêndio, a obra de Abreu e Lima sequer detalhava ou mencionava a problemática da cultura africana, omitindo-a quase integralmente (Bittencourt, 1993).

Se olharmos para a disposição jurídica da época relativamente aos negros, é possível encontrar algumas razões que mostram o porquê da omissão da cultura africana nos livros didáticos. De acordo com o regulamento do Município da Corte acerca da instrução primária e secundária de 1859, eram impedidos de frequentar as escolas: a) os meninos que padeciam de moléstias contagiosas; b) os que não tiverem sido vacinados; c) os escravos e pretos africanos, ainda que sejam libertos ou livres (Moacyr, 1992).

Assim, se os africanos não tinham direito à educação, esses também não teriam direito a ter a sua própria história relatada num livro didático destinado à educação de uma elite. Esse facto pode ser justificado pela visão europeia de «cristianização» do mundo, bem como por considerar a cultura europeia superior às demais. Se tal era o ponto de vista, por que motivos uma cultura consideradamente inferior e estrangeira seria relatada num manual escolar?

Por mais que esse questionamento incomode, é necessário compreendermos que a introdução de conteúdos sobre História da África nos manuais escolares de História não se deu sem um longo percurso de resistências e lutas, de combate a uma mentalidade eurocêntrica e hegemónica, como mencionado anteriormente.

Capítulo II - Metodologia

Este capítulo é dedicado às questões metodológicas. Inicialmente, é apresentada a questão de investigação e os objetivos (geral e específicos) deste estudo. Em seguida, é explicitada a abordagem metodológica. Posteriormente, definimos as fontes. Por fim, demonstramos como será realizada a análise dos dados recolhidos, nos moldes da análise de conteúdo (Bardin, 2016).

1. Questão de investigação e objetivos

Tal como visto na introdução deste estudo, a apresentação da História da África e cultura afro-brasileira nos manuais escolares brasileiros constitui-se o nosso campo de estudo. Assim sendo, face ao exposto, elaboramos à seguinte questão de investigação: Como a História da África e cultura afro-brasileira são abordadas nos manuais escolares utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Educação Básica) da rede pública de ensino de Maceió/AL?

Na busca de uma resposta a essa questão, o objetivo geral desta investigação é **compreender como é abordado o estudo da História da África e da cultura afro-brasileira nos manuais escolares de História, dos 4º e 5º anos, utilizados nas escolas municipais de Maceió, conforme determina a Lei n.º 10.639/2003**. A partir desse, destacam-se os seguintes objetivos específicos:

- Descrever como é apresentada a luta dos negros no Brasil e a cultura afro-brasileira;
- Apresentar como está descrito nos manuais escolares o papel do negro na formação da sociedade brasileira;
- Identificar mudanças e continuidade dos conteúdos nos manuais escolares publicados entre 2012 e 2017, quanto à contribuição do povo negro nas áreas social, económica e política pertinentes à História.

2. Abordagem metodológica

A seleção cuidadosa da metodologia de investigação tem um papel fundamental no processo de investigação académica. A metodologia não é apenas um conjunto de técnicas, mas sim o roteiro que guia o investigador na recolha, análise e interpretação dos

dados. Ela determina a abordagem geral da investigação e influencia diretamente a qualidade e a confiabilidade dos resultados obtidos. Além disso, a escolha da metodologia impacta a validade interna e externa do estudo, bem como a capacidade de generalizar os achados para contextos mais amplos. Portanto, a compreensão profunda das diferentes abordagens metodológicas disponíveis e a seleção que mais adequadas às perguntas de pesquisa e aos objetivos do estudo são imperativas para garantir a solidez e a obediência da investigação (Gil, 2002; Minayo, 2007; Severino, 2007).

Assim, entre as abordagens metodológicas existentes, verificamos ser a abordagem metodológica qualitativa, de natureza interpretativa, o caminho a ser percorrido para a concretização dos objetivos propostos para esta investigação, uma vez que buscamos compreender e interpretar a realidade dos manuais escolares. Importa referir que a investigação qualitativa é principalmente descritiva, destacando-se pela avaliação abrangente de todos os dados coletados, evoluindo uma compreensão completa do objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2019; Severino, 2017).

A investigação qualitativa é um conjunto de metodologias que envolvem, em última análise, diversos referenciais epistemológicos. O propósito deste método de investigação para o desenvolvimento do conhecimento é a descrição ou explicação de um fenómeno, e não a sua avaliação. Na investigação interpretativa, o trabalho de recolha e análise dos dados é uma atividade invariavelmente diversa, que, muitas vezes, levanta questões inesperadas e requer criatividade e flexibilidade (Coutinho, 2019; Freixo, 2018).

Por outro lado, de acordo com Minayo (2007), as ciências sociais lidam com níveis de realidade que não podem ou não devem ser quantificados. Por outras palavras, lidam com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes. Dessa forma, um estudo qualitativo não se preocupa com representações numéricas, mas com a compreensão de fenómenos e significados, visando compreender diferentes aspetos da realidade.

Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características de uma investigação de natureza qualitativa, nomeadamente: (i) a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o seu o instrumento principal; (ii) é descritiva, o que

significa dizer que os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens, e não de números; (iii) interesse principal pelo processo, que é tão ou mais importante do que os resultados ou produtos; (iv) os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, assim, os dados não são recolhidos com o objetivo único de confirmar ou validar hipóteses construídas previamente, ao contrário, as abstrações são construídas à medida que os dados recolhidos se vão agrupando; e (v) o significado dos dados é de extrema importância nessa abordagem.

Face ao exposto, e em vista dos objetivos propostos, bem como às fontes de recolha de dados, o manual escolar, e cientes que a sua análise depende fundamentalmente da nossa capacidade de síntese e interpretação, parece-nos evidente que este estudo possui os atributos que o caracterizam como uma investigação qualitativa.

Quanto aos procedimentos metodológicos, esta investigação utiliza essencialmente a pesquisa documental como método para a recolha de dados, ou seja, os dados foram recolhidos a partir de materiais que não receberam tratamento analítico (Gil, 2010), nomeadamente: os manuais escolares, a legislação educacional brasileira e diretrizes educacionais elaboradas pelo Ministério da Educação do Brasil.

Para os estudos documentais, utilizam-se como fontes documentos em sentido amplo. No trabalho de tratamento e análise de informações de um documento, busca-se descrever, analisar e interpretar as mensagens enunciadas, de todas as formas de discursos, procurando ver o que está por detrás das palavras (Severino, 2007).

Gil (2002, p. 62) afirma que a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”, nomeadamente, tem baixo custo e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Reforça, ainda, que a pesquisa documental é semelhante à pesquisa bibliográfica, sendo que o que a caracteriza é a natureza das fontes, sendo os documentos considerados materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou, em alguns casos, que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da investigação.

Ainda é importante lembrar que algumas investigações elaboradas com base em documentos são importantes, não porque respondem definitivamente a um problema, mas, porque proporcionam uma melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que

conduzem a sua verificação por outros meios (Gil, 2002). Nesse sentido, para Cellard (2008), os documentos podem ser importantes fontes de investigação. O autor destaca, ainda, que ao se realizar uma pesquisa documental, há um exercício preliminar que envolve cinco dimensões, nomeadamente: i) contexto; ii) autor/autores; iii) autenticidade e confiabilidade do texto; iv) natureza do texto; e v) conceitos chaves e lógica interna do texto. Todas essas dimensões se inter-relacionam e compõem a primeira etapa do estudo das fontes até a análise propriamente dita.

3. Fontes

De acordo com Bittencourt (2004) os manuais escolares são os principais instrumentos de partilha de conhecimentos sistematizados e o maior produto de divulgação cultural ao qual a maior parte da população brasileira têm acesso na cultura escolar. Argumento corroborado por A. Silva (2001), que entende o manual escolar como um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores e alunos das escolas públicas brasileiras. Note-se que para muitos alunos, muitas das vezes, ele é o único acesso à leitura¹².

Importa destacar que, segundo Costa et al. (2017), além do seu papel como instrumento de divulgação do conhecimento, os manuais escolares também são coadjuvantes na “formação social e cultural dos alunos, além de desenvolver a capacidade de convivência e exercício da cidadania” (p. 8).

Nesta perspetiva, para alcançarmos os objetivos dessa investigação, temos os manuais escolares como fontes documentais essenciais.

Neste trabalho, foram utilizados como fontes quatro manuais escolares de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental (4.º e 5.º ano), adotados entre os anos letivos de 2013 e 2022, em escolas públicas de Maceió. Esses manuais fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Ministério da Educação, e são distribuídos gratuitamente pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED).

¹² No Brasil, a escola pública é maioritariamente frequentada por alunos das classes populares, cujas famílias não têm grande acesso à cultura letrada. Fonte: Nogueira, Resende e Coutinho, 2022.

A escolha desses manuais ocorreu pelo facto de terem sido utilizados nas escolas públicas onde trabalhamos, portanto, na mesma fase em que identificámos a pouca de referência positiva sobre a África, a sua história e o seu povo, bem como sobre a cultura afro-brasileira. Como mencionado na introdução, a escolha desse tema parte de algumas experiências vivenciadas nas minhas práticas pedagógicas enquanto professor e nos espaços que participei durante a minha formação académica.

Importa referir que cada manual foi utilizado nas escolas por um período de três a quatro anos, respetivamente. Assim, os livros publicados em 2012, foram utilizados nos anos de 2013, 2014 e 2015, e os livros publicados em 2017 foram utilizados nos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022. A escolha dessas diferentes coleções possibilitou investigar a atualização quanto aos conteúdos da História da África e cultura afro-brasileira ao longo dos 5 anos entre as publicações (Quadro 1).

Quadro 1

ESTRUTURA DAS OBRAS ANALISADAS

Ano de Publicação	Título	Autora/s	Editora	Edição	Corpus documental
2012	A escola é nossa	Rosimeire Aparecida Alves Tavares e Maria Eugênia Bellusci Cavalcanti	Scipione	3 ^a	Da África para o Brasil (cap. 4) Africanos no Brasil (cap. 5)
2017	Buriti mais História	Lucimara Regina de Souza Vasconcelos	Moderna	1 ^a	A diáspora africana (cap. 2/ un. 3) A população brasileira (cap. 4/ un. 3) Imigração no Brasil (cap. 1/un. 4)

2012	A escola é nossa	Rosimeire Aparecida Alves Tavares e Maria Eugênia Bellusci Cavalcanti	Scipione	3 ^a	O Brasil tem história (cap. 1) Na época dos engenhos (cap. 3)
2017	Buriti mais História	Lucimara Regina de Souza Vasconcelos	Moderna	1 ^a	Grupos organizados e agricultura (cap. 2/un. 1) Registro de memória cultura material (cap. 4/un. 1) Os primeiros grupos núcleos (cap. 1/un. 2) Cultura e religião (cap. 1/ un. 3) O cotidiano do mundo antigo (cap. 3/ un. 3)

Fonte: Elaboração própria.

Para a análise documental, utilizamo-nos dos pressupostos de Cellard (2008), apresentados na subsecção anterior, nomeadamente: i) contexto; ii) autor/autores; iii) autenticidade e confiabilidade do texto; iv) natureza do texto; e v) conceitos chaves e lógica interna do texto.

A primeira dimensão, contexto, diz respeito à época em que os documentos foram produzidos ou qual momento propiciou a sua produção. No caso dessa investigação, os livros analisados foram publicados nos anos de 2012 e 2017, ou seja, produzidos após a publicação da Lei n.º 10.639/03 (Brasil, 2003), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (Brasil, 2004) e das Orientações e ações para a educação das relações étnico raciais (Brasil, 2006), o que nos levou a crer que todas as orientações oficiais fossem cumpridas.

A segunda dimensão refere-se à autoria da obra. Relativamente a essa questão, Cellard (2008, p. 300) questiona a ideia de que devemos ter em atenção se "esse indivíduo fala em nome próprio, ou em nome de um grupo social, de uma instituição?" Ele aponta a dificuldade de compreender os interesses do texto quando não se tem conhecimento sobre quem está se expressando, as suas motivações e como do público-alvo.

Observámos que nas obras analisadas, as professoras que assinam as produções são indicadas das editoras responsáveis, ou seja, não se trata de historiadoras, mas de pessoas que assumem a tarefa de organizar o material didático a ser publicado, sob o apoio de grandes editoras brasileiras, que coordenam o processo de editoração e publicação. Portanto, podemos afirmar que as autoras dos dois manuais seguem a linha editorial da empresa, que se adequa à sua destinação, ou seja, escrever um manual escolar, assunto tratado na dimensão a seguir.

A terceira e quarta dimensão tratam sobre a autenticidade e confiabilidade, e a natureza do texto, respetivamente – aspetos tão intimamente relacionados que são demonstrados em conjunto. Neste estudo, os textos compõem manuais escolares de História para anos iniciais do Ensino Fundamental.

É importante considerar, como já mencionado, que a utilização dos manuais escolares como recurso pedagógico no processo ensino-aprendizagem, não é neutra ou imparcial, ao contrário, traz sempre uma ideologia no seu conteúdo. Sendo assim, no caso brasileiro, tendo o Estado como principal regulador, este determina os conteúdos mínimos que devem conter nos manuais. Desse modo, nesta relação em que o Estado compra e distribui os livros para as escolas, também toma para si o papel de conferir autenticidade e confiabilidade ao material. Este processo dá-se com o apoio dos professores.

Quanto à natureza do texto, deve corresponder com a sua destinação e público, ou seja, materiais estruturados como recursos didáticos; em particular, livros de História destinados a estudantes e professores. Logo, devem cumprir a função para a qual se destinam.

Por fim, a quinta dimensão - conceitos chaves e lógica interna do texto - destaca-se ao longo de todas as produções. Devemos considerar que os manuais escolares distribuídos às escolas públicas brasileiras obedecem a uma política educacional, que orienta o seu processamento. Ou seja, para produzir um material a ser utilizado em salas de aula de História dos 4.º e 5.º ano, cumpre-se uma determinação estatal, tais como os pressupostos contidos na BNCC (Brasil, 2017) e PCNs (Brasil, 1997b), entre outros documentos oficiais. Com isso, impõe-se não só uma delimitação sobre o conteúdo, como uma adequação à linguagem para a clientela a quem se destina. No caso dos materiais analisados, os conceitos chaves e a lógica interna dos textos são explicitados pelo editor.

4. Constituição do *corpus documental*

Um *corpus documental* refere-se a um conjunto organizado de documentos, textos ou fontes que são coletados e utilizados como base para análise e investigação numa investigação científica. Esse conjunto pode abranger uma ampla gama de materiais, como textos escritos, relatórios, discursos, artigos de imprensa, registos históricos, entre outros. O *corpus documental* desempenha um papel crucial na investigação qualitativa, pois permite ao investigador controlar padrões, tendências e fenómenos presentes nas fontes seleccionadas. Ao analisar um *corpus documental*, o investigador busca identificar significados, contextos e nuances que podem fornecer insights para responder às questões de investigação e abordar os objetivos do estudo (Creswell, 2013; Coutinho, 2019).

Assim, compreendemos que a apresentação do *corpus documental* nesse capítulo é importante, pois fornece transparência e fundamentação ao processo de recolha e seleção das fontes que serão analisadas. Ao descrever e justificar as fontes incluídas no *corpus*, o investigador demonstra a consistência e a rigorosidade do processo de seleção, garantindo a confiabilidade dos resultados obtidos a partir da análise das fontes documentais. Portanto, a apresentação do *corpus documental* não apenas fortalece a confiança da investigação, mas também oferece ao leitor uma compreensão clara das bases sobre as quais a análise e a discussão estão fundamentadas (Creswell, 2013).

Assim sendo, a escolha do *corpus documental*, não foi aleatória, uma vez que a seleção teve como base critérios que contemplam os conteúdos sustentados na lei 10.639/03, ou seja, relacionados com a história da África, religião, costumes, representatividade negra, luta e resistência da população negra, escravidão, contribuições dos africanos em diferentes segmentos da sociedade brasileira, entre outros.

4.1. A Escola é Nossa – 4.º ano, 2012

Publicado no ano de 2012, e utilizado de 2013 a 2018, esse manual com 127 páginas, contém nove unidades didáticas (capítulos), das quais duas unidades (22% do manual) são dedicadas à apresentação do tema continente africano e da cultura afro-brasileira. Além das unidades didáticas, no manual escolar encontram-se atividades complementares, sugestões de leitura para os alunos, glossário e referências. Das 127 páginas desse manual, em dezasseis (12,6%) fala-se sobre o continente africano, a sua história e a cultura afro-brasileira.

4.2. Buriti mais História – 4.º ano, 2017

Publicado no ano de 2017, e utilizado de 2019 a 2022, esse manual com 146 páginas no total, contém quatro unidades didáticas, cada uma dividida em quatro capítulos. Além dos capítulos, ainda conta com atividades complementares, sugestões de leitura para os alunos, glossário, referências. As temáticas sobre o continente africano e a cultura afro-brasileira estão na terceira Unidade, com destaque sobre a formação étnica e social do Brasil no segundo capítulo: «A diáspora africana» (páginas 86 a 90), e quarto capítulo: «A população brasileira» (páginas 98 a 109). Na quarta unidade, capítulo 1, tem como título «Imigração do Brasil» (página 116), ou seja, 18 páginas (12,3% do total) abordam conteúdos sobre a temática discutida.

4.3. A Escola é Nossa – 5.º ano, 2012

Publicado no ano de 2012, e utilizado de 2013 a 2018, esse manual com 168 páginas no total, contém nove capítulos, dos quais dois capítulos são dedicados ao continente africano e a cultura afro-brasileira (22% do total de capítulos). Neste manual escolar, quinze páginas (9% do total) retratam sobre a história e cultura afro-brasileira, mais especificamente nos capítulos 1 e 3. Tal como na edição voltada ao 4.º ano, nesse manual, além das unidades didáticas, encontram-se atividades complementares, sugestões de leitura para os alunos, glossário e referências.

4.4. Buriti mais História – 5.º ano, 2017

O manual escolar, publicado em 2017, foi utilizado entre os anos de 2019 a 2022. Tem 152 páginas, está organizado em quatro unidades didáticas, cada uma dividida em quatro capítulos. Assim como os demais, conta com atividades complementares, sugestões de leitura para os alunos, glossário, referências. O manual aborda em quatro páginas apenas (2,6% do total), conteúdos relacionados a história e cultura afro-brasileira, com muita ênfase sobre o Egito.

5. Tratamento e análise de dados

A análise dos dados apresenta-se como um processo de procura e organização sistemática dos dados, ou seja, trata-se de “um processo de estabelecer ordem, estrutura e significado na grande massa de dados recolhidos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205). Na nossa investigação buscamos analisar conteúdos e elementos da História e cultura

africana e afro-brasileira, sob a perspectiva teórico-metodológica da análise de conteúdo, nos moldes de Bardin (2016).

A análise de conteúdo é uma abordagem metodológica amplamente utilizada na investigação qualitativa, voltada para a interpretação e compreensão de informações apresentadas em textos, discursos e materiais documentais. Envolve a identificação, categorização e interpretação de padrões, temas e significados subjacentes ao conteúdo textual, o que se estende profundamente à compreensão das características em estudo. A análise de conteúdo é especialmente útil quando desejamos explorar as nuances e as perspectivas implícitas nas fontes, permitindo ao investigador desvelar informações subjacentes que podem não ser evidentes à primeira vista (Coutinho, 2019; Freixo, 2018; Severino, 2007).

Tendo em conta os objetivos desta investigação, bem como as fontes utilizadas (manuais escolares de 4.º e 5.º ano do Ensino Fundamental), percebemos ser a escolha da análise de conteúdo como abordagem de análise estratégica e justificada oferecer flexibilidade na interpretação dos dados, permitindo a adaptação de categorias e temas à medida que novas informações surjam durante o processo. Isso é particularmente relevante para este estudo, pois a complexidade das questões relacionadas à história e cultura afro-brasileira requer uma abordagem que seja sensível às nuances e sub textos presentes nos manuais escolares e outros materiais desenvolvidos. Manuais escolares são fontes valiosas de informações didáticas e culturais, refletindo as ideias pedagógicas, os valores sociais e os conhecimentos transmitidos aos alunos. Através da análise de conteúdo (Bardin, 2016) é possível examinar os discursos apresentados nos manuais, identificar os padrões de representação de diferentes tópicos e investigar como certos conceitos são apresentados. Isso permite uma análise aprofundada das mensagens transmitidas aos alunos e a possibilidade de explorar como as percepções culturais, sociais e educacionais são refletidas nesses materiais.

No âmbito da análise de conteúdo, optou-se pela análise temática que, segundo Bardin (2016, p. 131), “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Importa referir que a análise de conteúdo compreende várias etapas inter-relacionadas que permitem extrair significados e compreensões mais amplas dos materiais estudados. Inicialmente, a pré-análise envolve a organização e familiarização

com os dados, enquanto a exploração e categorização das unidades de análise ocorre na etapa de exploração do material. A etapa de tratamento dos resultados implica a criação de categorias e a consolidação dos dados. Posteriormente, ocorre a inferência e interpretação dos significados subjacentes às categorias, permitindo a identificação de padrões, relações e implicações. Por fim, a fase de interpretação global implica na consolidação dos resultados e na formulação de conclusões que abordam as questões de pesquisa e os objetivos definidos (Bardin, 2016).

A pré-análise é a etapa de organização, na qual se busca escolher textos, formular hipóteses e objetivos e elaborar os indicadores ou categorias para a interpretação final. Nesta primeira etapa, Bardin (2016) sugere uma leitura “flutuante” que visa um primeiro contacto com o texto, na qual se retiram as primeiras impressões e orientações. Na nossa análise, após a pré-análise dos dados, etapa em que lemos todos os manuais e identificámos os capítulos que tratam do objeto do nosso estudo, seguimos para a segunda etapa, na qual foram identificadas as ideias-chaves do *corpus documental* a fim de contribuir para a definição de um conjunto categorial, estruturadas por temas/categorias que emergiram da leitura dos manuais escolares.

No processo de categorização, realizámos codificação: “processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (Bardin, 2016, p. 133).

A grelha de análise está subdividida em três blocos temáticos, de acordo com os objetivos do estudo: 1) O estudo da História da África e dos africanos; 2) A luta dos negros no Brasil e a cultura negra brasileira; e 3) O negro na formação da sociedade nacional. No primeiro bloco temático apresentámos as questões em que aparecem referências à África, aos africanos e a escravidão; o segundo está mais ligado ao campo da luta dos negros e cultura, ou seja, retratar a história negra no Brasil, e cultura afro-brasileira; e no terceiro bloco é explorada a maneira como é visto o negro na formação da sociedade brasileira.

De seguida, registámos as unidades de contexto que demonstravam a validade das ideias-chave, e as unidades de registo que, segundo Bardin (2016, p. 104-105), expressam: “uma unidade de significação a ser codificada e corresponde ao menor

segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base, visando à categorização, podendo ser de natureza e dimensões variadas”. No caso dos manuais escolares estudados, essas unidades foram exemplificadas em forma de frases presentes nas unidades didáticas.

Por fim, identificámos quatro categorias de análise, nomeadamente: África, africanos e escravidão; História da resistência negra no Brasil; Cultura Afro-brasileira; e Representatividade do negro na sociedade brasileira.

Após a definição das categorias de análise, passámos para o processo de identificação das subcategorias, que emerge como uma etapa crucial para aprofundar a compreensão e a representação das nuances apresentadas nos dados recolhidos. As categorias são as estruturas macro que agrupam os elementos mais amplos e recorrentes do conteúdo, enquanto as subcategorias, por sua vez, permitem a exploração das variações e dos aspetos mais específicos dentro de cada categoria. Para obter as subcategorias, o investigador mergulha numa análise mais refinada, examinando as ocorrências e os padrões de conteúdo que reúnem características semelhantes, mas que apresentam particularidades importantes. A partir desse exame minucioso as subcategorias emergem como elementos interligados que complementam e enriquecem as categorias fornecendo uma visão mais rica e abrangente das especificações do estudo. Esse processo de identificação e obtenção das subcategorias exige uma abordagem sensível e rigorosa, garantindo que cada subcategoria seja fundamentada nas evidências apresentadas no conteúdo analisado, contribuindo assim para a elaboração de interpretações mais profundas e significativas (Souza & Souza, 2022).

No quadro 2, a seguir, apresentamos a nossa grelha de análise.

Quadro 2

BLOCOS TEMÁTICOS, CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE

Bloco Temático	Categoria	Subcategorias
Estudo da História da África e dos africanos	África, africanos e escravidão	O Continente Africano Cultura Desenvolvimento científico e tecnológico Escravidão
A luta dos negros no Brasil e a cultura negra brasileira	História da resistência negra no Brasil	Luta pela libertação Quilombos

		Resistência negra na atualidade
	Cultura Afro-brasileira	Cultura geral: artes, língua e alimentação
		Religiosidade
O negro na formação da sociedade brasileira	Representatividade do povo negro na sociedade brasileira	-

Fonte: Elaboração própria

Em síntese, no encerramento deste capítulo dedicado à metodologia, foram delineados os objetivos da investigação, descritos as fontes de dados que servirão como base para a nossa análise, além de ter sido apresentado o *corpus documental* que fundamentará as conclusões deste estudo. Discutimos o tratamento e a análise dos dados, destacando a utilização da técnica de análise de conteúdo, que nos permitirá desvendar e interpretar os significados subjacentes aos materiais investigados. Com essa abordagem metodológica estamos preparados para avançar rumo à apresentação dos resultados, análise e discussão que compõem o próximo capítulo desta dissertação.

No próximo capítulo, adentraremos no cerne da investigação, onde os resultados obtidos a partir da análise de conteúdo dos manuais escolares serão apresentados e descritos. Esta seção permitirá uma compreensão mais profunda das representações da História e cultura afro-brasileira nos manuais escolares do Ensino Fundamental, revelando as nuances e tendências que emergem a partir da análise. Será nesse contexto que poderemos explorar como essas representações se relacionam com as diretrizes curriculares e políticas educacionais brasileiras, bem como discutir o seu impacto potencial na formação da consciência crítica dos estudantes em relação à diversidade étnico-racial. A análise crítica e a interpretação dos resultados obtidos serão peças-chave para o desenvolvimento de conclusões sólidas e para a elaboração de inferências consistentes no desdobramento da investigação.

Capítulo III - Apresentação dos resultados, análise e discussão

Neste capítulo, a nossa abordagem será pautada pela necessidade de contextualizar os dados observados no arcabouço teórico que sustenta a nossa investigação, proporcionando, assim, uma compreensão mais aprofundada das particularidades em análise. A análise crítica e a interpretação meticulosa dos resultados obtidos assumiram um papel central na elaboração de conclusões e na formulação de inferências consistentes no revelador da investigação.

A apresentação dos resultados está organizada em três seções, relacionadas aos três blocos temáticos apresentados no capítulo anterior, a seguir:

1. África, africanos e escravidão

A categoria de análise "África, africanos e escravidão" assume uma importância fundamental na compreensão das representações da história e cultura africana nos manuais escolares de História. A análise dos conteúdos contidos categoria revela *insights* sobre como a história e o legado dos africanos e afrodescendentes são transmitidos nas narrativas educacionais.

Para compreender como é abordado o estudo da História da África, dos africanos e da escravidão nos manuais escolares analisados, buscamos, ao longo da recolha de dados, observar as ideias-chave, tomando como base as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras (Brasil, 2004), nomeadamente: (i) Regiões africanas evidenciadas; (ii) Tratamento dado à tradição intelectual africana com relação aos costumes e organizações político-africanas; (iii) A importância dada aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; (iv) O papel dado às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; e (v) Como são inseridos os debates sobre o tráfico humano e à escravidão. No entanto, importa sublinhar que essas questões foram selecionadas como ponto de partida para a recolha de dados, não sendo pontos exclusivos de análise e discussão.

1.1. O continente africano

Nessa subcategoria observamos como os manuais escolares descrevem e apresentam o continente africano e a sua História.

No manual «A Escola é Nossa – 4.º ano» (2012), no capítulo “A África e sua diversidade”, a África é apresentada como “um imenso continente ocupado por 53 países, com grande diversidade de povos que falam cerca de 2.000 línguas” (p. 39), na sequência as autoras tratam sobre a forma de organização dos povos africanos como os reinos e os impérios, citando um dos mais importantes reinos africanos, o Reino de Congo, formado pelos Congolezes, por volta do ano de 1400, na região sudoeste da África. A capital do reino era a cidade de Banza Congo, que tinha uma população de cerca de 100 mil habitantes. Os Congolezes desenvolveram técnicas sofisticadas de produção de artesanato, principalmente de tecidos e dominavam a tecnologia de produção de objetos de ferro (p.40).

Já no manual «Buriti mais História – 4.º ano» (2017), no capítulo 3, é retratada a vida na Pré-História, ressaltando que os seres humanos pertencem à mesma espécie, *homo sapiens*, que povoaram a Terra partindo da região central do continente africano. Essa informação reforça a ideia de que todos nós fazemos parte de um grupo que surgiu no continente africano há cerca de 300 mil anos, e que daquele continente espalhou-se pelo mundo. No mesmo capítulo aparece o mapa mundo explicando um pouco das trajetórias sobre a origem do homem americano ressaltando que imigrações importantes partiram da África para a América: “Até o momento, não há consenso entre os cientistas sobre a origem do homem americano, contudo, com base nos vestígios históricos, é possível saber que houve duas importantes imigrações” (p. 26).

Nesse aspeto, as autoras de ambos os manuais, apresentam o continente como o berço da humanidade, onde os nossos ancestrais passaram por processos evolutivos até se tornarem a espécie moderna que somos hoje, facto já comprovado pela Ciência, uma vez que as evidências mais antigas que apoiam a presença do *Homo sapiens* foram encontradas principalmente no continente africano, mais especificamente em regiões como a África Oriental (Wedderburn, 2005).

Observámos que no manual «Buriti mais História – 4.º ano» (2017) há um espaço maior dedicado à África. Na unidade 2, capítulo 1 - “Início do comércio”, aparece pela

segunda vez o mapa mundo e, no capítulo 3, aparece o mapa da África sem grandes detalhes, mostrando a expansão do comércio marítimo e das rotas entre Europa e Ásia feitas pelo mar Mediterrâneo. No capítulo 4, volta a aparecer o mapa, mostrando as principais expedições marítimas portuguesas e espanholas. Na página 69, aparece o mapa sobre as expedições portuguesas durante a época das grandes navegações. Destaca-se aqui a demonstração dos conteúdos estudados através de uma linha do tempo com os principais marcos das expedições portuguesas e as rotas que são: Conquista de Ceuta (1415); Chegada à ilha da Madeira (1418); Chegada aos Açores (1427); Vasco da Gama chega à Índia (1498); Pedro Alvares Cabral chega ao Brasil (22 de abril de 1500).

É salientado que na época das grandes navegações existiu a ideia de que a África era um continente sem diversidade étnica e que os africanos que vieram para o Brasil pertenciam a um mesmo povo e não possuíam registros históricos e ressalta: “No entanto, a África é um imenso continente que abriga diversos povos e culturas diferentes egípcios e khoisan” (p. 86).

No mesmo contexto, destacam também que existiam reinos como os iorubás e bantós, eram organizados em cidades, tinham comércio com outros povos, partilhavam costumes religiosos e culturais, falavam a mesma língua. Todavia, no manual escolar está descrita a participação desses grupos de modo resumido, não há destaque para a existência de mais reinos ou impérios africanos. Interessante destacar a inserção de textos suplementares sobre diversidade cultural e currículos. Contudo, os textos são trechos de artigos científicos, portanto, com linguagem científica que dificilmente as crianças de 9 e 10 anos compreenderão. Sobre esse aspeto, a autora do manual não seguiu totalmente os critérios do MEC para a construção do manual escolar (Brasil, 1994), no qual destaca que a linguagem deve ser acessível e estar de acordo com a idade dos alunos.

Os manuais do 5.º ano apresentam o continente em menor escala. No manual «A escola é nossa – 5.º ano» (2012), na unidade 1 - “O Brasil tem História”, com o subtítulo navegando pelo oceano, é apresentada uma imagem dos mapas da África e da Europa mostrando as 39 expedições marítimas dos portugueses feitas no século XV, a fim de explorar a costa da África.

Já no manual «Buriti mais História – 5.º ano» (2017) são abordados pouquíssimos conteúdos relacionados ao continente africano, tendo como ênfase o Egito. Na unidade 1,

capítulo 2, com o subtítulo “Ocupações humanas na África e no Oriente”, no manual é destacado que a savana da África Oriental foi uma das primeiras regiões do continente africano povoadas por grupos humanos dos quais conhecemos vestígios. Entre os povos africanos evidencia os Khoikhoi (criadores de gado) e os San (caçadores e coletores), grupos que hoje são tratados de forma unificada: Khoiksan. “Os khoikhoi provavelmente emigraram do Nordeste para o sul do continente africano, a partir do alto Nilo. Eles eram criadores de gado e trabalhavam com metal. Os San por sua vez eram caçadores-coletores” (p. 22).

Percebemos, neste trecho, a necessidade de se relacionar esse conteúdo ao facto de a África ser o berço da humanidade e de trazer mais mapas para acompanhar a localização desses países, onde vivem os povos descendentes dos primeiros homens e mulheres que surgiram no planeta Terra. Segundo Munanga (2009):

A África é o berço da humanidade, isto é, o continente onde surgiram os primeiros ancestrais das mulheres e dos homens que habitam nosso planeta. É importante que nossos alunos saibam que somos todos afrodescendentes, apesar de essa origem comum ser muito longínqua, pois faz cerca de 100 mil anos que nossos ancestrais *Homo sapiens* saíram da África para povoar outros continentes. (p. 9)

Como podemos observar nos quatro manuais analisados, as menções ao continente africano são superficiais, não atendendo plenamente ao que está disposto nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras (Brasil, 2004).

Por fim, importa ressaltar que em nenhum dos manuais escolares analisados está retratado algo sobre o continente africano hoje, principalmente os pontos positivos, inclusive observamos que há dados desatualizados – informando que a África tem 53 países, quando atualmente são 55 países, sendo 49 continentais e seis insulares. Portanto, é uma concepção da História sem relação com o presente.

1.2. Cultura

Relativamente aos aspetos culturais do povo africano, também abordados nas referidas Diretrizes (Brasil, 2004), apenas um dos manuais, «A Escola é Nossa – 4.º ano» (2012), faz algum tipo de menção: “Na época das Grandes Navegações, a África já era habitada por povos diferentes entre si. Cada povo tinha sua própria língua, costumes e crenças” (p. 39). No texto está escrito, ainda que os povos africanos possuíam muitos conhecimentos de ciência e tecnologia. No fim da mesma página, há um texto sobre o destaque dos africanos no campo das artes, na música, dança e escultura.

1.3. Desenvolvimento científico e tecnológico

Também sobre esse aspeto apenas no manual «A Escola é Nossa – 4.º ano» (2012) são apresentadas algumas informações aos alunos. As autoras do manual reforçam a ideia de que os povos africanos possuíam muitos conhecimentos de ciência e tecnologia como técnicas em agricultura, ourivesaria e metalurgia, também usavam sistemas matemáticos para a contabilidade do comércio de mercadorias e tinham conhecimento de astronomia e de medicina.

Apesar de sempre estar escrito «povos africanos», nos textos estão destacados mais especificamente os congolezes, mostrando que esse povo desenvolveu técnicas sofisticadas de produção de artesanato, de tecido, bem como dominava tecnologias de produção de ferro e mantinha relações comerciais com os reinos vizinhos.

1.4. Escravidão

A escravidão é a questão mais abordada nos manuais escolares analisados.

No manual «A Escola é Nossa – 4.º ano» (2012), na quarta unidade, o subtítulo “O Brasil e os afro-brasileiros” tem início com a exposição de um ponto interessante e positivo: “Os africanos não vieram para o Brasil por vontade própria. Eles começaram a ser trazidos para cá por volta de 1550 e foram obrigados a trabalhar na condição de escravos” (p. 38). Em seguida, está enfatizado que o trabalho africano foi a principal mão de obra no Brasil e que os escravizados realizaram diversos tipos de atividades fundamentais para o desenvolvimento do país.

Nas páginas seguintes, sob o subtítulo “A mão de obra africana” está descrita como era a viagem dos africanos entre a África e o Brasil: “Para transportar o maior número de africanos escravizados, os traficantes aproveitavam cada espaço do navio” (p. 41). Na sequência do texto as autoras apresentam informações sobre as condições dessa «viagem» e a sua finalidade - “para trabalharem no Brasil na produção de açúcar, nas lavouras de cana e nos engenhos de açúcar” (p. 41) - apresentando duas gravuras nas quais se pode ver a maneira como os africanos escravizados eram aprisionados e transportados para o Brasil. Segundo o texto do manual, nessas viagens os indivíduos que sobreviviam desembarcavam em péssimas condições de saúde e eram levados para armazéns. Depois de receberem cuidados, eram expostos para serem vendidos como se fossem mercadorias.

Verificamos que a temática do tráfico de escravos está abordada em outras páginas, acompanhada de ilustrações, gráficos e mapas sobre a situação, porém de forma simplificada, que, ao nosso olhar, reforça a visão negativa sobre o negro desde a sua saída do continente africano até a sua chegada e permanência no Brasil. Este facto que não chega a ser uma surpresa, pois, tal como afirma Munanga (2005, p. 16): “Todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do outro e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana”.

Relativamente às atividades propostas aos alunos, no manual «A Escola é Nossa – 4.º ano» (2012) há uma atividade com perguntas relacionadas com a unidade 4. Destacamos a primeira pergunta: “Porque os portugueses começaram a trazer africanos para o Brasil”? Diante dos textos apresentados, observamos que outras perguntas poderiam ser inseridas com objetivos diferentes, uma vez que esse tipo de pergunta já induz a resposta: «trabalho escravo-lavoura». Então, de todo conteúdo apresentado, o aluno fixa mais uma vez somente o aspeto da escravidão, que deve ser estudada, mas, principalmente problematizada, como enfatiza o manual de Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais: “É fato que não podemos esquecer que os povos africanos foram, por mais de três séculos, escravizados no Brasil. Contudo, não podemos esquecer também que, apesar das condições adversas, as expressões culturais africanas” (Brasil, 2006, p. 60).

Na unidade 5, “África no Brasil”, destacamos a imagem do engenho e os seus elementos. Em seguida, com o subtítulo “A vida nos engenhos”, no manual «A Escola é Nossa – 4.º ano» (2012) é demonstrado como era difícil a vida dos africanos escravizados, que dormiam no chão da senzala, e comiam o necessário para sobreviver:

A jornada de trabalho começava muito cedo e durava cerca de quinze horas. As principais atividades realizadas nos engenhos eram feitas pelos africanos, desde a derrubada da mata, o plantio da cana, a limpeza dos canaviais, o corte até o transporte e a moagem da cana. (p. 46)

No manual «Buriti mais História – 4.º ano» (2017) tem um destaque sobre «o contacto entre africanos e europeus», e no qual está abordado que a escravidão já existia na África antes da chegada dos europeus, e que naquele continente, na maioria das vezes, uma pessoa poderia tornar-se escrava ao ser capturada como prisioneira durante uma guerra ou por não pagar dívidas ou cometer um crime. No texto há a afirmação que a compra e a venda de escravos não eram frequentes, mas que, com a chegada dos europeus, modificou-se a prática da escravidão, transformando-a numa atividade comercial de compra e venda de seres humanos muito lucrativa.

Assim, consideramos que o livro, ao destacar as relações escravocratas entre os africanos e europeus, precisava ser acompanhada de questionamentos e reflexões, ou seja, deveria ser feita sob uma perspectiva de criticidade até os dias atuais, possibilitando ao aluno a compreender melhor esse processo e as suas consequências nos dias de hoje. Ainda na mesma página, o manual apresenta duas imagens que mostram o desembarque de escravos no Rio Janeiro em 1824, ressaltando as condições dos navios e dos africanos que neles viajavam.

Ao analisarmos os textos e as imagens, percebemos que os povos escravizados são apresentados no texto como mercadorias, os quais eram comprados no continente africano e vendidos, explicitando que os preços variavam de acordo com as suas características físicas e o seu estado de saúde. No entanto, o livro não problematiza esta situação, o que pode dar a ideia de normalidade e aceitação. Essa ideia desumaniza, pois, ao ignorar os aspetos culturais, valores e sentimentos e desqualifica a resistência das pessoas que foram escravizadas.

Sob esse aspeto, trazemos uma reflexão sobre o impacto que esse tipo de «normalização da escravatura» pode trazer na construção da identidade na criança negra. Como vimos no capítulo de enquadramento teórico, a formação da identidade de um indivíduo é um processo complexo e multifacetado, influenciado por diversas esferas sociais, entre elas a escola, que desempenha um papel significativo nessa construção, oferecendo um ambiente de aprendizagem e interação que molda as perceções, valores e relações sociais dos alunos (Dubar, 1997, 2006).

Ao longo do texto do manual «Buriti mais História – 4.º ano» (2017) essa narrativa se repete, por exemplo, há uma atividade na página 89 que mostra uma ilustração com as condições de viagem nos navios negreiros no século XVI. Pergunta-se como era a escravidão antes e depois de chegada dos europeus, e o que eles buscavam na África:

4) Sobre o comércio entre europeus e africanos, responda: O que os europeus buscavam na África?

5) Como era a escravidão na África:

a) antes da chegada dos europeus?

b) depois da chegada dos europeus?

6) Observe a imagem e descreva as condições de viagem nos navios negreiros. (p. 89)

Na unidade 4, capítulo 2, a autora volta a destacar o tema da escravidão reforçando que a principal força de trabalho explorada durante o período colonial era composta de pessoas escravizadas originárias do continente africano e que 1.511 000 pessoas foram escravizadas. Mais uma vez, observamos que, quanto ao estudo de História da África e dos africanos, ainda há a ausência da narrativa de povos e culturas africanas. Embora apareça timidamente, o assunto mais relevante ainda é a condição escrava e os pormenores dessa condição. Essa ênfase pode acentuar o preconceito, pois, a identidade do estudante negro, nos anos iniciais, está em formação e essa informação, que

invisibiliza ou minimiza a África e africanos, pode reforçar estigmas prejudicando a formação identitária do estudante (N. Gomes, 2005).

No manual «A escola é nossa – 5.º ano» (2012), na unidade 3 - “Na época dos engenhos”, há um destaque para uma gravura dos africanos escravizados trabalhando nos engenhos de açúcar. A página 42 retrata a vida nos engenhos e mostra uma imagem da senzala, onde se lê: “Em alguns engenhos, a senzala era uma construção comprida com poucas divisões internas onde dormiam homens, mulheres e crianças”.

Nas páginas 54 e 55, mostra-se, por meio das ilustrações, o processo de fabrico do açúcar nos engenhos com diferentes etapas dos escravizados trabalhando, e os alunos têm que notar se as etapas estão fora de ordem.

A autora do manual «Buriti mais História – 5.º ano» (2017) não faz referência à escravidão.

Face ao exposto, entendemos que é preciso inserir o negro na ótica do continente africano e da especificidade histórica e cultural da África, ou seja, entender o que se passava no contexto social, político, económico, religioso do continente. Conectar a imagem do negro retratado apenas como escravo a uma estrutura política, social, reforça o olhar preconceituoso e estereotipado, construído pelo europeu, com o objetivo de dominá-lo (N. Gomes, 2005).

Das 127 páginas do manual «A escola é nossa – 4.º ano» (2012), em dezasseis fala-se sobre o continente africano e história e cultura afro-brasileira; dessas dezasseis páginas, em onze as autoras discorrem sobre a escravatura, e em cinco abordam de forma superficial as contribuições do povo africano para a economia e cultura brasileira. Observamos um número reduzido de páginas e um desequilíbrio ao tratar dos temas que contribuem de forma negativa para a representatividade do continente africano. Com isso, não significa dizer que não se deve tratar sobre a escravatura, porque é inevitável, o grande problema é o contraponto, ou seja, o que é apresentado para desconstruir essa imagem negativa dos africanos.

Nesse aspeto, o manual «A escola é nossa – 5.º ano» (2012), nas poucas páginas nas quais é abordada essa categoria, somente os aspetos relacionados com a subcategoria escravidão são ressaltados, com destaque a imagem de um mapa simples do continente

africano, ou seja, no manual está destacada uma imagem mostrando a exploração dos portugueses na costa africana no século XV, sem nenhuma relação com o Brasil. Dessa forma, a falta de mapas que mostrem países e cidades, as suas dimensões e fronteiras, entre outros aspetos, dificulta o entendimento geográfico do continente africano e, conseqüentemente, a compreensão de outros conteúdos, tais como as expedições e rotas marítimas das navegações e comercial, processo de imigração, a formação dos povos, localização dos países e continentes, etc..

Conforme explica Munanga (2009, p. 13): “A África é um imenso continente de 30 milhões de quilômetros quadrados de superfície que abriga diversas civilizações, milhares de etnias e culturas distintas.” Ou seja, percebe-se na exposição do tema um reducionismo em relação ao continente africano. Além disso, as atividades propostas são perguntas que já estão nos manuais, sem que as autoras proponham atividades práticas, como oficinas ou pesquisas que resgatem a identidade e permitam questionamentos dos alunos.

A referir que de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, uma das capacidades que o aluno do Ensino Fundamental deve desenvolver é “reconhecer as mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço” (Brasil, 1997b, p. 41). Desse modo, a África pelas referências e laços temporais e espaciais que teve e têm com o Brasil deveria ser um conteúdo mais bem exposto e detalhado nos manuais escolares de História.

Propor conteúdos sobre o continente africano e os africanos nos anos iniciais do Ensino Fundamental não é uma tarefa fácil, mas continua necessária e possível, diante da diversidade de conteúdos e peculiaridades que o continente africano e a sua história nos oferecem. De modo geral, neste quesito, observamos duas constantes, nomeadamente: i) a visibilidade dada à escravidão e à condição escrava; e ii) a visibilidade dada ao Egito, contrapondo-se com a pouca relevância dada a outros povos africanos. Sendo assim, é preciso que haja aprimoramento dos conhecimentos sobre continente africano para que os referenciais históricos e culturais possam contribuir para a construção da identidade afro-brasileira.

2. História da resistência negra no Brasil

Essa categoria de análise emerge como um elemento vital para a compreensão das representações educacionais acerca das lutas, conquistas e resiliência dos afrodescendentes no Brasil. A análise desta categoria permitirá compreender como os manuais escolares abordam eventos históricos cruciais, como a luta pela libertação e a formação de quilombos.

Para identificar como é apresentada «História da resistência negra no Brasil» nos manuais escolares analisados, teve-se em conta as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras (Brasil, 2004). Mais concretamente, procuramos compreender: i) Como são relatadas as iniciativas e organizações negras, incluindo a História dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões; ii) A importância dada à cultura negra tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.

2.1. Luta pela libertação

No manual «A escola é nossa - 4.º ano» (2012), sob o título “A luta pelo fim da escravidão”, está salientado que a escravidão dos africanos e dos seus descendentes no Brasil durou cerca de 350 anos, o capítulo ilustra o texto com imagens dos escravos a trabalhar. Muito superficialmente, contém a informação que em 1850 foi criada uma lei que proibia definitivamente o tráfico de africanos para o Brasil, porém essa medida não pôs fim à escravidão. No fim, é apresentada uma foto de José do Patrocínio, como um dos principais líderes do Movimento Abolicionista iniciado por volta de 1870, contudo, as autoras não dão destaque ao movimento e à sua importância para a abolição da escravatura.

No manual «Buriti mais História - 4º ano» (2017) estão ressaltadas informações sobre o fim do regime escravista, “no Brasil, a principal força de trabalho explorada durante o período colonial era composta de pessoas escravizadas originárias do continente africano. Elas foram empregadas como mão de obra nos principais ciclos económicos da história brasileira” (p. 116), em como na campanha abolicionista era exigido o fim da

escravatura, tentando muito superficialmente problematizar os movimentos que levaram ao fim da escravatura, destacando como a pressão internacional e a resistência das pessoas escravizadas contribuíram para a assinatura da Lei áurea, em 1888. Ressaltamos que no manual não está apresentado um panorama da vida dos recém-libertos, como também não são destacadas figuras emblemáticas do movimento abolicionista. Desse modo, apesar de percebermos alguns avanços nesse manual, comparativamente com o manual «A escola é nossa - 4.º ano» (2012), ainda perduram omissões sobre os conteúdos da luta e cultura afro-brasileira relevantes para a desconstrução de estereótipos e combate ao racismo. Como refere Lima (2015):

Abordar a dimensão étnico-racial na escola e na sala de aula implica levar em conta espaços discursivos sobre o negro, tanto instituídos como instituintes, assim como a relação que estabelecem com os conhecimentos acessados nesses espaços, na perspectiva de romper a cadeia de racismo, preconceito e discriminação que incide sobre a imagem dos afro-brasileiros também na escola. (p. 80)

A partir dessa citação enfatizamos a importância de abordar a dimensão étnico-racial de forma abrangente nas salas de aula, englobando não apenas o conteúdo histórico, mas também o diálogo com espaços discursivos que influenciam a percepção e a imagem dos afro-brasileiros. Isso ressalta a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e abrangente dos manuais escolares ao tratar da história da resistência negra e da cultura afro-brasileira.

Relativamente a essa omissão, quando os alunos chegam ao 5.º ano vemos que a ênfase é ainda menor. Nos manuais avaliados, apenas o manual «A escola é nossa – 5.º ano» (2012) trata do assunto da resistência negra. A parte inicial do texto apresenta uma comparação da resistência indígena e africana, com uma imagem que representa os indígenas lutando para defender as suas terras (Figura 1).

Figura 1

INDÍGENAS A LUTAREM PARA DEFENDEREM AS SUAS TERRAS



Fonte: A escola é nossa – 5.º ano (2012, p. 44)

Mais adiante, noutra unidade, é apresentado o movimento abolicionista. No texto, as autoras informam que um grupo de pessoas defendia mudanças na sociedade brasileira e lutava pelo fim da escravidão, destaca que a pressão do movimento abolicionista favoreceu a aprovação de leis que restringiam a escravidão no Brasil, e evidencia que, em 13 de maio de 1888, com a assinatura da Lei Áurea, a escravidão foi oficialmente abolida do país. Numa das páginas encontra-se uma imagem com escravos a fugir de fazendas de açúcar e café, mostrando que aqueles que conseguiam escapar dirigiam-se aos quilombos que, nessa época, estavam espalhados por todo o país. O texto informa que o movimento abolicionista contava com a participação de diversos setores da sociedade brasileira, e destaca como líderes Joaquim Nabuco, Antônio Chico, José Carlos do Patrocínio e André Rebouças, figuras de renome na História do Brasil.

2.2. Quilombos

Os quilombos desempenharam um papel crucial na luta pela liberdade dos escravizados durante o período colonial e pós-abolição no Brasil. Eles representaram comunidades autônomas formadas por fugitivos escravizados e, em alguns casos, também por indígenas e outros grupos marginalizados (Brasil, 2012). Assim sendo, o estudo do papel dos quilombos na luta pela libertação dos escravizados é de grande importância quando se pensa em dignidade do povo negro.

No manual «A escola é nossa – 4.º ano» (2012), sob o subtítulo “A luta dos africanos e de seus descendentes”, o texto é iniciado com a seguinte afirmação: “Assim como aconteceu com os povos indígenas, os povos africanos, trazidos para o Brasil, nunca aceitaram a escravidão. Eles sempre reagiram à opressão e lutaram pela liberdade” (p. 47). Na sequência, no texto está destacado o que são os quilombos – “povoações estabelecidas em lugares escondidos nos matos”, e ressalta a fuga como uma importante forma de luta contra a escravidão. Acrescenta, ainda, que o maior quilombo que existiu no Brasil foi o «Quilombo dos Palmares¹³», que resistiu durante quase 100 anos e chegou a abrigar cerca de 20 mil pessoas, a sua localização e o seu líder, Zumbi dos Palmares, que se tornou o maior símbolo da luta dos africanos e dos seus descendentes por seus direitos.

A importância de tratar mais a fundo o Quilombo dos Palmares é destacada por Munanga (2009, p. 93): “De todos esses quilombos, o de Palmares, situado no atual estado de Alagoas, é considerado o mais importante, tanto pelo tamanho e quantidade populacional como pela duração de sua existência”, devido ao seu papel significativo na resistência à escravidão, na preservação da cultura africana e no estabelecimento de uma autonomia. Conhecer a história dos quilombos, significa conhecer a história do Brasil e compreender, valorizar a cultura negra, para além da escravidão, as lutas, a resistência, a sua cultura e identidade, que persistem até os dias de hoje, contribuindo para uma educação antirracista.

Também foram ressaltados no manual escolar em análise, o Reino do Congo, e as lutas dos africanos, enfatizando os quilombos e Zumbi, o maior líder dessa luta, porém

¹³ O Quilombo dos Palmares está localizado no município de Palmares, em Alagoas, que faz fronteira com o município de Maceió, capital do estado.

não há nenhuma abordagem que faça a relação entre o estado de Alagoas com o líder Zumbi dos Palmares, por exemplo.

Apesar dos manuais falarem dos quilombos, esses espaços de resistência aparecem apenas como lugar de escravos fugitivos, não como um espaço cultural e social que pretendia a construção de outra sociedade. Por outro lado, os quilombos da atualidade praticamente não aparecem nos manuais, embora estejam presentes em quase todos os estados do Brasil: urbanos, rurais, com características diversas, cada um com a sua tradição e história (Munanga, 2009).

Quando avaliamos os manuais do 5.º ano, vemos que a abordagem é ainda mais superficial.

O manual «A escola é nossa – 5.º ano» (2012), na página 45 mostra na primeira imagem como era organizado o quilombo do «Buraco do Tato»¹⁴ da segunda metade do século XIX. Na página seguinte, retrata a imagem da comunidade Kalunga, localizada em Goiás, remanescente de um antigo quilombo que resistiu às perseguições dos senhores de escravos e governantes, que consideravam os quilombos “uma ameaça ao sistema escravagista e, por isso, enviavam expedições para destruí-los” (p. 45).

Apesar de as autoras fazerem referência às comunidades remanescentes dos quilombos (comunidades quilombolas), não se contemplou no manual que essas comunidades são reconhecidas como tentativa de valorização da história dos negros e da resistência negra, que tem como Zumbi o seu personagem ímpar (Munanga, 2009).

Segundo Munanga (2009) “Em seu conteúdo, o quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo afro-banto reconstruído pelos escravizados para se opor à estrutura escravocrata, pela implantação de outra estrutura política na qual se encontraram todos os oprimidos” (p. 93). Assim, estudar com profundidade a história dos quilombos é valorizar a luta pela libertação, bem como a cultura e as tradições africanas no Brasil (Brasil, 2012).

Sobre o aspeto do estudo dos quilombos, no manual «Buriti mais História – 5.º ano» (2017) está destacado que “Assim como os primeiros grupos humanos precisavam

¹⁴ Esse quilombo ficava localizado próximo à cidade de Salvador, no estado da Bahia.

organizar e dividir o trabalho, outras comunidades, em diferentes momentos da História, também se organizaram para garantir a sobrevivência e a segurança de todos”. Ainda na mesma página a autora escreve sobre agricultura na comunidade quilombola Ivaporunduva, que se localiza em São Paulo, na região do Vale da Ribeira, uma das mais antigas da região. Sendo assim, no manual está enfatizado que as populações quilombolas são remanescentes dos povoados criados por escravizados para resistiram ao regime de escravidão, vigente no Brasil desde o período colonial até o final do século XX.

Esse manual ressalta de forma positiva que hoje o quilombo Ivaporunduva produz arroz, mandioca, feijão, milho, verduras, banana orgânica e legumes para o próprio consumo. Também mostra a organização dos membros da comunidade, a divisão de tarefas relacionadas ao cultivo, à produção artesanal e à comercialização dos produtos. No final da página destaca que “os membros da comunidade buscam preservar a cultura afro-brasileira e suas práticas cotidianas, que são transmitidas para novas gerações, especialmente por meio da tradição oral” (p. 22).

Na página seguinte, traz uma atividade com duas perguntas para o aluno: “O que são comunidades quilombolas?” e “Quais são as atividades realizadas no quilombo Ivaporunduva, e como essa comunidade organiza e divide o trabalho?”.

Assim, podemos constatar que o segundo manual, do quinto ano, apesar de não tratar especificamente sobre o papel dos quilombos na luta pela libertação, apresenta as comunidades quilombolas como uma forma de manutenção das tradições dos homens e mulheres que chegaram ao Brasil na condição de escravizados.

É importante destacar que a compreensão dos quilombos ultrapassa a concepção de serem simples instituições de agrupamento de escravos fugitivos, transformando-se principalmente numa experiência coletiva compartilhada por africanos e os seus descendentes. Os quilombos representam uma estratégia de resistência frente à escravidão, incorporando também a colaboração de outros grupos da sociedade com os quais os quilombolas interagiram em cada nação, incluindo notavelmente alguns povos indígenas. Como resultado, eles formam uma parte integral da experiência da diáspora africana, uma faceta pouco explorada dentro da sociedade brasileira em geral e, mais especificamente, no âmbito da educação escolar. No entanto, os quilombos não permaneceram como meros vestígios do passado, mas permanecem vibrantes na

atualidade por meio das várias comunidades quilombolas presentes em diferentes regiões do Brasil. Uma demanda constante dessas comunidades e dos grupos do movimento quilombola tem sido o acesso a uma educação escolar que reconheça e honre a sua história, memória, tradições, territórios e saberes (Brasil, 2012). Nesse contexto, o quilombo tem uma relação estreita com a luta dos negros no Brasil, porém os manuais escolares analisados abordam de forma superficial, e não como propostos na Lei 10,639/03 e nas Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais (2004), isto é, a reavaliação do papel do negro na história do Brasil. Com isso, dificulta o entendimento e a valorização da história e cultura quilombola nos dias atuais, as suas conquistas e os principais desafios enfrentados no acesso à educação escolar.

2.3. Resistência negra na atualidade

Relativamente à valorização das lutas do povo negro na busca por liberdade, não se pode deixar de constatar que as menções ocorrem apenas nos manuais do 4.º ano, sendo totalmente omitidas nos manuais do 5.º ano.

No manual «A escola é nossa – 4.º ano» (2012) são enfatizadas as lutas dos afrodescendentes brasileiros contra a discriminação e em favor da igualdade de oportunidades. Também são evidenciadas conquistas, tal como a promulgação da lei que considera o racismo crime¹⁵. Na mesma página, é apresentada uma imagem de manifestantes a protestarem contra o racismo em Brasília, capital do Brasil, no ano de 2005, salientando que: “Atualmente, os afro-brasileiros estão se organizando cada vez mais em defesa de seus direitos e para que sejam respeitados no país que ajudaram a construir” (p. 48).

No manual Buriti mais História – 4.º ano» (2017) é apresentada uma breve reflexão sobre a situação dos negros após a abolição da escravatura, "que ocorreu em 1888, mais de trezentos anos após o seu início" (p.90). Embora os escravizados tenham sido libertados, os homens recém-libertos não foram incorporados à vida social do país. Note-se que, apesar de ser apresentada a situação, a autora não traz aos alunos uma reflexão sobre as consequências e implicações dessa situação nos dias atuais, apenas descreve que os libertos não puderam frequentar escolas e ter acesso à educação. De facto,

¹⁵Lei n.º 7.716/89, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm.

ao nosso olhar faltou um destaque para as consequências da exclusão social no Brasil. Na página de atividades apresenta perguntas sobre a abolição e uma imagem de Nelson Mandela, após deixar a prisão na África do Sul, em 1990, citando-o como importante defensor de direitos iguais para a população negra. Na sequência da atividade encontram-se perguntas sobre as semelhanças entre Brasil, África do Sul, e Estados Unidos e como esses países adotaram ações afirmativas.

A incorporação das lutas atuais da população negra brasileira nos manuais escolares desempenha um papel fundamental na luta contra o preconceito racial e na construção de uma identidade positiva para as crianças negras. Ao apresentar questões contemporâneas relacionadas ao racismo estrutural, desigualdade e discriminação, os manuais escolares podem proporcionar aos estudantes uma compreensão mais abrangente das complexidades e desafios que ainda permeiam a sociedade. Isso não apenas contribui para ampliar a consciencialização dos alunos sobre a realidade das comunidades negras, mas também os incentiva a se tornarem agentes de mudança, motivados a promover a justiça social e a igualdade nas suas próprias vidas e comunidades (Brasil, 2006; Carvalho, 2012; Cavalleiro, 2005).

Além disso, acreditamos que a inclusão da resistência negra na atualidade nos manuais escolares pode contribuir significativamente para a construção de uma identidade positiva e empoderadora para as crianças negras. Ao apresentar modelos de indivíduos e movimentos que resistem ao preconceito, promovem a representatividade e buscam a transformação social, os manuais podem fortalecer a autoestima e a autoconfiança dos alunos negros. Ao se identificarem com figuras e narrativas que celebram a resistência, a resiliência e a conquista, as crianças negras podem se sentir mais conectadas com as suas raízes culturais e históricas, reforçando uma sensação de pertença e valorização. Dessa forma, a inclusão das lutas atuais no conteúdo dos manuais escolares não apenas educa, mas também inspira as futuras gerações a enfrentarem os desafios e a contribuírem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Cavalleiro, 2005).

3. Cultura afro-brasileira

A categoria «Cultura afro-brasileira» apresenta como os manuais escolares tratam a riqueza e a profundidade da diversidade cultural no Brasil, enriquecida pelas marcantes

influências da cultura africana, que foi trazida e perpetuada por intermédio dos africanos que chegaram ao país e pelos seus descendentes. A análise desta categoria, composta pelas subcategorias «cultura geral» e «religiosidade», ou, mais concretamente, das representações e narrativas presentes nos manuais escolares permite-nos explorar a forma como nesses materiais são reconhecidas e transmitidas as diversas contribuições da cultura afro-brasileira para a formação da identidade e construção do tecido cultural brasileiro.

3.1.Cultura geral

No manual «A escola é nossa – 4.º ano» (2012), sob o subtítulo “A influência africana na cultura brasileira”, duas páginas trazem muitas imagens relativamente a questões de cultura africana, nomeadamente: a feijoada (culinária); a capoeira e o maracatu (expressões culturais), bongô (instrumento de percussão) e capulana (vestimenta). Essas imagens enfatizam a influência africana na culinária, na música, nos ritmos brasileiros como o samba, o maracatu e o frevo, nos instrumentos musicais usados no Brasil como atabaque, a cuíca, o berimbau e o bongô, e ainda a presença africana percebida na moda brasileira por meio de trajas inspirados nas tradições africanas.

Essas referências vão ao encontro do que nos mostra Costa e Silva (2016, p. 157) sobre o envolvimento do Brasil com o continente africano: “A África está, portanto, no sangue da grande maioria do nosso povo. E, ainda que disto muitos não tenham consciência, na alma de quase todos”. Assim, é importante que os alunos negros, e não só, ao entrarem em contacto com essas imagens possam compreender as manifestações da cultura afro-brasileiras e tornarem-se orgulhosos da sua pertença étnico-racial, tendo a sua identidade valorizada.

A referir que no manual é ressaltada a influência africana na cultura brasileira, lembrando que os africanos escravizados possuíam muitos conhecimentos que contribuíram para a riqueza e a diversidade da cultura brasileira, bem como a luta pelo fim da escravidão, apresentando o movimento abolicionista e destacando os seus principais líderes, porém não relata o que aconteceu com os negros libertos, qual o impacto disso nos dias de hoje, nem a posição do Estado brasileiro sobre esse último aspeto. Para compreender a situação da população negra hoje, é fundamental conhecer os processos históricos que culminaram para a situação atual, originando as desigualdades

raciais, racismo, discriminação e exclusão da população negra no Brasil. Entretanto, a escola é um ambiente propício para enfrentar esse desafio, por isso é necessário a efetivação da Lei 10.639/03, no intuito de reparar essa dívida histórica, permitindo a emancipação dos afro-brasileiros a lutarem pelos seus direitos, reconhecendo a importância dos africanos na formação e na construção da identidade da sociedade brasileira.

No manual «Buriti mais História – 4.º ano» (2017) é destacado que os povos africanos influenciaram a cultura brasileira com as suas tradições, o seu modo de pensar e de se expressar, mais especificamente, como os africanos contribuíram para a formação da cultura brasileira em muitos aspectos, como religioso, por meio do candomblé e umbanda. Além disso, demonstra que o português falado no Brasil traz diversas palavras de origem africana, principalmente da língua banto, como cafuné, batuque e banguela. Na sequência, tem uma imagem de jogo de capoeira durante uma festa de cultura afro no «Dia da Consciência Negra» (Figura 2).

Figura 2

JOGO DE CAPOEIRA



Fonte: Buriti mais História – 4.º ano» (2017, p. 100)

No manual «Buriti mais História – 4.º ano» (2017) é abordada muito superficialmente questão da formação cultural da população brasileira (p. 98). A experiência colonial possibilitou o encontro entre três diferentes povos de formações culturais distintas, nomeadamente, indígenas (povos originários), europeus (colonizadores), e os africanos (trazidos como mão de obra escrava), e que cada um desses povos contribuiu para que a cultura brasileira se diversificasse ao longo do tempo. Na página de atividades há uma proposta de pesquisa sobre as brincadeiras, comidas e palavras de origem africana. No fim da unidade didática, uma atividade lúdica mostra

algumas imagens que retratam diferentes momentos da História do Brasil, para o colocá-las na sequência correta dos acontecimentos, tais como a derrubada do pau-brasil; a primeira missa no Brasil, que Pedro Álvares Cabral teria mandado rezar em 1500 para marcar a tomada da posse dessas terras; Engenho de Itamaracá: o hino à independência, executado por Pedro Américo em 1888, e retrata a emancipação do Brasil.

Os manuais do 5.º ano não apresentam nenhum aprofundamento sobre a temática da cultura afro-brasileira. Apenas no manual «A escola é nossa – 5.º ano» (2012) é retratada uma imagem dos africanos preservando os seus hábitos e costumes trazidos da África como as festas, os batuques e a religiosidade.

Vemos que apesar da grande diversidade cultural do Brasil e da contribuição da cultura afro-brasileira nessa diversidade, nos manuais analisados o assunto é abordado de uma forma generalista e superficial. Numa fase marcada pela construção da consciência cultural e identitária das crianças, seria essencial a percepção da importância da cultura afro-brasileira na formação cultural do Brasil para os alunos do 4.º e 5.º anos.

Ao aprender sobre as influências e contribuições da cultura afro-brasileira, as crianças desenvolvem uma percepção mais abrangente da história e da diversidade do país em que vivem. Esse conhecimento fornece uma visão mais completa da sociedade brasileira, ajudando as crianças a refletirem e apreciarem a riqueza cultural que vem da mistura de influências étnicas e históricas. Além disso, a compreensão da cultura afro-brasileira pode estimular a empatia, a tolerância e o respeito pelas diferentes origens e tradições presentes na sociedade brasileira, promovendo uma convivência harmoniosa e o combate ao preconceito, foco de uma educação antirracista (Brasil, 2003; Brasil, 2004; Brasil, 2006).

Para as crianças afrodescendentes, em especial, o conhecimento da importância da cultura afro-brasileira desempenha um papel ainda mais significativo na formação da identidade. Ao aprender sobre contribuições positivas e entusiasmos da cultura afro-brasileira na formação do Brasil, essas crianças são empoderadas com um senso de pertença e valorização. Esse conhecimento fornece um contraponto aos estereótipos negativos frequentemente associados à comunidade afrodescendente. Ao compreenderem que a cultura dos seus antepassados colaborou de maneira substancial para a sociedade brasileira, contribui com que as crianças afrodescendentes possam desenvolver um

sentimento de orgulho e autoestima. Esse aspeto auxilia na formação de uma identidade positiva, ancorada na valorização das suas raízes culturais e na compreensão do que é parte integrante da rica tapeçaria cultural do Brasil. Portanto, o ensino da cultura afro-brasileira não apenas enriquece a compreensão das crianças sobre o país, mas também desempenha um papel fundamental no fortalecimento da sua identidade e autoimagem (Costa e Silva, 2016; N. Gomes, 2005, 2010).

3.2. Religiosidade

Segundo as Nações Unidas (2015), desde os tempos da sua chegada ao Brasil, os seguidores das religiões de matrizes africanas enfrentaram perseguições em virtude da manifestação da sua fé. Surpreendentemente, mesmo em 2015, episódios de intolerância religiosa continuam a ser uma realidade quotidiana. Nesse contexto, durante a Década Internacional de Afrodescendentes (2015–2024), no documento preparado pela ONU é ressaltado a relevância dessas práticas enraizadas na cultura brasileira, que mantêm fortes laços com a África (As Nações Unidas no Brasil, 2015).

Na análise dessa subcategoria, observamos que o apenas a autora do manual «Buriti mais História – 5.º ano» (2017) dá o devido destaque a um assunto de tamanha importância. Na unidade 3, no capítulo 1, é abordado sobre «Cultura e Religião», destacando que, na África também existia uma grande diversidade religiosa e que uma das religiões mais antigas do continente é a iorubá, que faz parte da cultura de um dos maiores grupos linguísticos africanos que hoje ocupam a região da Nigéria e outros países. No manual está esclarecido que para religião iorubá existe um ser supremo, Olodumare ou Olorum, criador do mundo e também das divindades, chamados orixás, entre as quais havia reis, guerreiros e personagens históricos associados a elementos da natureza, como fogo, a chuva e o vento. Ainda, na continuação do texto, é salientado que o culto aos orixás chegou ao Brasil pelos africanos escravizados da cultura iorubá. O contacto entre as tradições iorubás deu origem aos chamados cultos afro-brasileiros, como o candomblé.

No manual é enfatizado sobre o respeito às religiões e a tolerância religiosa para ajudar a compreender a importância de atitudes de respeito e aceitação do outro. No Brasil, está informado no manual, assim como em diversos países, a sociedade é constituída por povos com diferentes vertentes religiosas:

Algumas dessas religiões têm crenças, regras e condutas, até ritos em comum e outras têm credos e costumes totalmente diferentes. Porém, apesar de muitas religiões terem como fundamento o respeito, a relação entre grupos religiosos nem sempre é pacífica. Alguns desses grupos religiosos acreditam que a sua crença é a única verdadeira e não aceitam ou respeitem a fé, os cultos, as cerimônias e as liturgias de outras religiões, esse comportamento é chamado de intolerância religiosa. (p. 84)

Ainda na mesma página, é destacado o 26.º artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada pela ONU, em 1948, que coloca a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais e religiosos como caminho para a manutenção da paz entre as nações. É informado no manual que, no Brasil, a Constituição de 1988 também assegura a liberdade de crença religiosa e a proteção dos cultos, isto é, defende a coexistência pacífica e o respeito às diferentes matrizes religiosas.

Na página seguinte, está proposta uma atividade para os alunos, com três perguntas: “O que é intolerância religiosa?”, “O que significa tolerância religiosa?” E, por último, o que consideramos mais interessante, “Escreva um pequeno trecho sobre as atitudes que podemos tomar na escola ou em outros espaços que frequentamos e que possam contribuir para o respeito e a aceitação das diferentes religiões”.

Neste aspeto, entendemos que esse manual, ao abordar aspetos sobre religião e intolerância religiosa avançou bastante, já que o assunto religioso foi silenciado nos demais manuais analisados. Essa é uma questão atual, que faz parte do quotidiano brasileiro, ou seja, é fundamental que a história do Brasil seja explicada de forma equilibrada e justa nos manuais, principalmente as contribuições dos africanos e dos indígenas neste processo, como afirma P. Silva (2005): “Se a história ensinada na escola souber contemplar também a vida vivida no dia a dia dos grupos menosprezados socialmente, então, estaremos ensinando e aprendendo a história brasileira integralmente realizada” (p. 161).

Face ao exposto, compreendemos que o manual «A escola é nossa – 4.º ano» (2012) ao silenciar sobre a produção científica e artística dos povos africanos, pode contribuir para a não valorização da população negra e reprodução do preconceito. Na sequência de nossa análise, o manual escolar «A escola é nossa – 5.º ano» (2012) segue a mesma linha de invisibilizar as contribuições nas artes plásticas, literatura, música, dança, teatro e outros campos.

Percebemos alguns avanços no manual “Buriti mais História – 4.º ano» (2017) em relação aos conteúdos da História e cultura afro-brasileira, porém há uma reprodução da presença negra na formação da sociedade brasileira de forma superficial cujos conteúdos e imagens continuam a criar visões estereotipadas e preconceituosas da sociedade brasileira.

Por fim, julgamos interessante observar que na unidade voltada para a imigração no Brasil está destaca a chegada dos africanos contribuindo como mão de obra escrava, contrapondo ao restante da unidade, com um maior número de páginas, que narra sempre de forma positiva a chegada e contribuições de outros povos, como japoneses, alemães, entre outros, ou seja, reforça a ideia que os povos de raça branca vieram contribuir no desenvolvimento do país, enquanto os negros serviam de mão-de-obra.

4. Representatividade do povo negro na sociedade brasileira

A análise a partir dessa categoria nos permite compreender como os manuais abordam a representatividade do povo negro na sociedade brasileira, uma questão crucial num país profundamente diversificado e marcado por desigualdades históricas. Ao examinar as narrativas e imagens presentes nesses materiais, pretendemos analisar se o conteúdo dos textos atende adequadamente à demanda por uma representação mais precisa e inclusiva da contribuição dos afrodescendentes para a construção da identidade nacional. Além disso, esta análise permite-nos compreender se os manuais escolares estão alinhados com os princípios de equidade e reconhecimento cultural que fundamentam as diretrizes educacionais brasileiras, visando à promoção de uma educação mais igualitária e enriquecedora para todos os alunos.

Para tal, buscamos, como base as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-

Brasileiras (Brasil, 2004), que apresenta alguns pontos a serem levados em consideração, nomeadamente: i) Destaque às tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos povos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), e política, na atualidade; ii) Representação do negro na formação da sociedade brasileira; iii) Existência ou não de limitações observadas a partir de outros grupos étnicos que fazem parte da diversidade brasileira; iv) Descrição das contribuições na construção econômica, social e cultural do Brasil, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, e luta social. Recordando que essas questões são caminhos escolhidos por nós para a análise e discussão.

No manual escolar «A escola é nossa – 4.º ano» (2012), sob o subtítulo “O Brasil e os afro-brasileiros”, é destacado que o trabalho africano foi a principal mão de obra no Brasil e que os africanos realizaram diversos tipos de atividades fundamentais para o desenvolvimento do país. Também está ressaltado que os africanos possuíam muitos conhecimentos que contribuíram para a riqueza e a diversidade da cultura brasileira.

Na mesma página encontra-se uma informação sobre a composição da população brasileira, evidenciando-se que a maioria é descendente de africanos (dados do censo de 2010): “Atualmente grande parte da população do Brasil é composta por descendentes de africanos” (p. 38). Em seguida, chama-se a atenção para a importância da valorização das raízes africanas no que se refere à grande diversidade cultural que existe no Brasil, no combate ao preconceito e à discriminação: “além disso, essa valorização contribui para acabar com o preconceito e a discriminação que, infelizmente, ainda existem no Brasil” (p. 38).

Na sequência da unidade, as autoras do manual descrevem sobre «O trabalho nas minas», ressaltando que o trabalho era realizado principalmente pelos escravos e que as condições de trabalho nas minas de ouro e diamante eram bastante duras. Na mesma página está enfatizado que os africanos trouxeram para o Brasil várias técnicas de mineração, que já utilizavam em África, e que foram muito importantes para o avanço da mineração no Brasil, exemplificando o uso da bateia (um tipo de bacia pouco funda, utilizada para separar ouro do cascalho) na exploração das minas de ouro.

Observamos que no referido manual não há ênfase ao facto que o trabalho na mineração ajudou a impulsionar a economia do país e que o trabalho escravo na região das minas não ficou somente restrito à extração do ouro, pois os trabalhadores escravizados desempenhavam diversas funções, incluindo atividades relacionadas com transportes, comércio, construção de pontes, estradas e edifícios (Munanga, 2005).

Nas outras unidades do manual escolar, não se encontram informações sobre as contribuições do negro na formação da sociedade brasileira, exceto quanto à influência cultural. Ao nosso olhar, perde-se uma importante oportunidade de desconstruir estereótipos e de fortalecer e valorizar a identidade do afro-brasileiro. Sob esse aspeto, Sousa (2005) destaca que a construção da identidade é um processo dinâmico que ocorre na interação social com outros indivíduos e instituições sociais. Assim, a identidade é concebida como um produto social e histórico, longe de ser algo estático e imutável. A autora argumenta que os mesmos processos sociais que contribuem para a formação da identidade também têm o potencial de agir de forma inversa. Através da interação social, da consciência individual e coletiva, bem como das estruturas sociais vigentes (nesse caso específico, os manuais escolares), a identidade pode tanto ser mantida quanto transformada ao longo do tempo. Nesse sentido, Bento (2006, p. 45) enfatiza: “Sem uma memória positiva, sem conhecer figuras de destaque de seu povo, as conquistas importantes no campo das artes, das ciências, as crianças negras têm muita dificuldade em formar uma imagem positiva de seus iguais”.

Assim, compreendemos que o manual analisado, ao silenciar acerca da produção científica e artística, pode contribuir para a não valorização da população negra e para reprodução do preconceito.

Já no manual «Buriti mais História – 4.º ano» (2017), no capítulo 4, é abordado muito superficialmente sobre a constituição da população brasileira. É importante ressaltar que a formação da população brasileira deu-se, inicialmente, com três diferentes povos de formações culturais distintas, nomeadamente: indígenas, europeus e africanos, e que cada um desses povos contribuiu para que a cultura brasileira se diversificasse ao longo do tempo. Na atividade proposta do capítulo pede-se ao aluno para pesquisar sobre brincadeiras, comidas e palavras de origem africana.

É interessante observar que nesse manual escolar há um texto intitulado «Diversidade africana e afro-brasileira», no qual é destacado: “Quando se trata de abordar a cultura dessas minorias, ela é vista de forma folclorizada e pitoresca, como mero legado deixado por índios e negros, mas dando-se ao europeu a condição de portador de uma cultura superior e civilizada” (p. 86). Entendemos que, apesar de no trecho citado ser possível observar o mesmo fundamento teórico de acordo com o que estamos a debater, não encontramos no manual práticas inteiramente ajustadas a esse argumento, visto que o mesmo apresenta os índios e negros na condição de inferioridade.

É também interessante observar que na unidade voltada para a imigração no Brasil se destaca a chegada dos africanos contribuindo como mão de obra escrava, contrapondo ao restante da unidade que narra a chegada e contribuições de outros povos, como japoneses, alemães, etc. Ou seja, tal como vimos na subcategoria Religiosidade ao analisar o manual escolar «A escola é nossa – 5.º ano (2012), o destaque a contribuição do povo negro fica associado ao trabalho braçal, em detrimento da influência científica e intelectual, que é abordada de forma superficial tanto nesse, quanto nos outros manuais analisados.

Mesmo assim, percebemos alguns avanços nesse manual escolar em relação aos conteúdos da História e cultura afro-brasileira, porém ainda há uma reprodução da representatividade negra na formação da sociedade brasileira de forma superficial, cujos conteúdos e imagens continuam a criar visões estereotipadas e preconceituosas da sociedade brasileira em geral. Esse facto que não contribui para a construção de uma educação antirracista, pelo contrário, mesmo sem que haja uma intenção direta, acaba por ser mantida a visão eurocêntrica da História do Brasil. Como lembra Munanga (2005, p. 15), “sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade”. Sendo assim, nos manuais os textos, as ilustrações, as propostas de atividades ainda estão presas à escravidão, impossibilitando reflexões e discussões sobre acontecimentos do cotidiano, fomentando cada vez mais preconceitos.

Na sequência dessa categoria, observamos que as autoras do manual escolar «A escola é nossa – 5.º ano» (2012) seguem a mesma linha de invisibilizar as contribuições dos povos africanos nas artes plásticas, literatura, música, dança, teatro e outros campos.

No manual muito superficialmente, vê-se imagens de personalidades negras do século XIX, como José Carlos do Patrocínio (se destacou escrevendo artigos e participando de comícios a favor da abolição), Joaquim Nabuco (foi deputado, liderou no congresso a discussão sobre o fim da escravidão. Também escreveu artigos em jornais e foi um dos fundadores da Sociedade Brasileira contra a Escravidão), Luís Gama (filho de uma escrava, foi vendido pelo pai quando tinha 10 anos. Conseguiu a sua liberdade e estudou direito, tornando-se um grande defensor na causa abolicionista e conseguindo libertação de muitos escravos), e, por fim, António Silva Jardim (formou-se em Direito, foi professor, lutou pela abolição fazendo comícios e ajudando escravos a fugir de fazenda), nomes reconhecidos pela contribuição no movimento abolicionista.

No manual escolar «Buriti mais História – 5.º ano» (2017) vimos que relativamente às contribuições dos povos africanos na formação social do Brasil, a narrativa é quase ausente. Na unidade 4, capítulo 4, sob o título de «Herança Cultural», explica que os povos antigos, sem referir-se especificamente quais foram, deixaram muitos legados, nomeadamente, a forma de organizar o tempo, o alfabeto, os números, as obras de arte, as ruínas, os bens arquitetónicos, a culinária e os aspetos da cultura religiosa. Relativamente aos povos africanos, há uma ilustração do acarajé, que é um alimento de origem africana, considerado património cultural brasileiro.

Como exposto, na categoria «Representatividade do povo negro na sociedade brasileira» as informações são restritas. Pela nossa análise nos faz crer que as autoras dos manuais analisados não consideraram este aspeto relevante para ser incluído nos textos didáticos. Facto que mostra o incumprimento das diretivas da Lei n.º 10.639/03, que determina que visa promover o conhecimento e a valorização da contribuição dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira, bem como combater o racismo e a discriminação no ambiente educacional. Em consequência dessa omissão, nomes importantes das artes, engenharia cultura e política brasileiras, ficam quase ao esquecimento devido a sua condição étnica. Como afirma Bento (2006):

Poucas crianças sabem que um dos principais escultores do Brasil, o Aleijadinho, era negro, bem como o escritor Machado de Assis, o orador e advogado Luís Gama, os engenheiros Teodoro Sampaio e

André Rebouças e tantos outros personagens importantes do país. (p. 44)

Portanto, acreditamos que cabe aos autores dos manuais escolares aprofundarem informações que façam a reconstrução histórica do povo africano e afro-brasileiro. Dada a devida visibilidade será possível recuperar séculos de História do Brasil contada apenas pelo ponto de vista eurocêntrico, na qual é silenciado sobre a participação ativa desses povos, excluindo o protagonismo dos africanos na construção da história da humanidade e do Brasil. Sobre esse aspeto, Lima (2015) destaca:

Essas ideias e valores que a escola difunde são veiculados e introjetados, sobretudo por meio de discursos – apresentados em textos, relações interpessoais, estética, ritos, imagens, processo pedagógicos, práticas diversas –, que ignoram ou desqualificam as identidades das populações negras do Brasil, configurando um processo de exclusão, alimentado pelas práticas pedagógicas, tendo no professor/a um dos agentes deste processo. (p. 24)

Por fim, e não menos importante, observámos que em nenhum dos manuais é apresentada a contribuição do povo negro para a construção da atual sociedade brasileira. Podemos então afirmar que a análise da categoria «Representatividade do povo negro na sociedade brasileira» revela-nos um cenário preocupante, no qual a pouca visibilidade da contribuição do povo negro na atual sociedade brasileira persiste, negligenciando a riqueza das histórias de lutas e conquistas dos afrodescendentes no Brasil. Assim sendo, acreditamos que, em consonância com as diretrizes educacionais brasileiras que promovem a equidade e o reconhecimento cultural, é importante que nos manuais escolares seja reforçada a importância da representatividade e da valorização das contribuições afro-brasileiras na sociedade. Somente através de uma narrativa mais completa e inclusiva sobre a presença e o impacto do povo negro no Brasil poderemos ajudar as crianças a construir identidades positivas, resilientes e orgulhosas, promovendo assim uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

5. Mudanças e continuidades dos conteúdos nos manuais escolares analisados

A distribuição dos conteúdos relacionados com a História e cultura afro-brasileira nos manuais escolares de História, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda é um desafio para a Educação Básica brasileira. Dessa forma, analisar as mudanças e continuidades desta temática nos manuais escolares, não visa desmerecer as escritas e os esforços das autoras, mas olhar com criticidade a forma como tais conteúdos abordam ou não a História e cultura afro-brasileira e africana, durante esse período. Neste bloco buscamos avaliar: a) Em quais manuais as questões relativas à temática aparecem com mais destaque? Houve mudanças significativas nas edições de 2012 e 2017? Há continuidade em relação à proposta legal e o material didático analisado?

Vale relembrar que datamos de 2012 o manual «A escola é nossa», tendo o início da sua utilização no ano seguinte, 2013. Já o manual «Buriti mais História» foi publicado em 2017 e utilizado até 2022.

Iniciando as comparações dos manuais escolares propostos neste item, do 4.º e 5.º ano (2013), ambos fazem parte do PNLD. Após a análise realizada, percebemos que houve algumas alterações em relação à presença dos conteúdos, porém permanecem superficiais e com abordagens rápidas. Após a promulgação da Lei nº. 10.639/2003, podemos observar presenças de assuntos relevantes sobre as diferenças, diversidades africanas, contribuições dos africanos em vários setores. Também, nos manuais é visível a ênfase na história da escravidão, o movimento abolicionista e outros elementos da História e cultura afro-brasileira.

Nesse sentido, no manual do 4.º ano foram apresentadas nas páginas 47 e 48 as lutas dos africanos pela libertação, apresentando o papel dos quilombos, de forma sucinta destacaram sobre o processo de abolição da escravatura. O texto as autoras mostram a importância dos quilombos e a história de Zumbi dos Palmares, e que em sua homenagem foi criado o dia da Consciência Negra. Porém, a abordagem afasta-se da realidade dos alunos, já que o município estudado (Maceió) é limítrofe (80 km) com o município de Palmares, onde se localiza o quilombo.

O acesso à História e cultura afro-brasileira faz parte da construção social e formação do povo brasileiro. Nesse sentido, Munanga (2009) afirma que o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não é um assunto que interessa

somente aos alunos afrodescendentes, interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas. Significa dizer que informações acerca da História afro-brasileira é assunto que afeta toda a comunidade escolar, pois diz respeito à formação do povo brasileiro.

Por outro lado, podemos identificar conteúdos, principalmente nos livros do 4.º ano, sobre a inferiorização do negro, imagens de obras de arte que induzem ao menosprezo e inferiorização do negro na História do Brasil, principalmente quanto à história da escravidão, que foi muito citada nesse manual. Portanto, sabendo que as imagens devem problematizar o conteúdo apresentado, possibilitando ao aluno pensar e questionar sobre as implicações das ilustrações, facilitando a compreensão do conteúdo histórico apresentado no manual. Cabe destacar, como já observado anteriormente, que no manual escolar do 5.º ano (2013), nas poucas páginas que abordam temática da história e cultura afro-brasileira, são apresentados somente aspectos relacionados com a escravatura.

Nos manuais escolares «Buriti mais História», tanto do 4.º, quanto do 5.º ano, é nítida a ênfase dada à escravatura. No manual do 4.º ano, no início da unidade 4, “Da África para o Brasil” têm imagens que mostram os africanos escravizados, além de outras abordagens reforçando a escravatura, porém a autora não apresenta conteúdos que provoquem o aluno a pensar como era a vida dessas pessoas antes da escravatura, e qual é o impacto disso na atualidade.

Já o manual escolar do 5.º ano não apresenta elementos, ou algum conteúdo significativo que aproxima os africanos da História e cultura afro-brasileira, deixando muito a desejar, o que avaliamos como negativo para a sequência didática desta temática no 5.º ano. No entanto, muitas páginas apresentam conteúdo sobre o Egito nos mais variados assuntos. Nesse manual fica evidente que os conteúdos e abordagens sobre o continente africano aparecem de forma muito limitada e com destaque praticamente ao Egito Antigo.

Ao dar ênfase ao Egito, a autora invisibiliza outros povos que tiveram mais relações com o Brasil. Além disso, embora haja uma abordagem demasiada sobre a sociedade egípcia, não há uma relação entre esse país e a África. Assim, compreende-se que a africanidade do Egito é desprezada, de tal forma que ao longo do manual, a autora

não deixa clara a localização geográfica do Egito, reforçando o distanciamento entre esse país e o continente africano. Percebemos, então, que a diferença, entre uma edição e outra, é a inclusão do conteúdo sobre o Egito.

Contudo, os manuais escolares apresentam algumas pequenas alterações na abordagem do conteúdo, mas não significativas. Como já exposto, os capítulos que fazem referência à História e cultura africana são a minoria nos livros. Entretanto, levando em conta a quantidade total de temas, páginas ou capítulos dos livros que mencionam sobre o continente africano, os livros do 4.º ano trazem mais conteúdos do que os do 5.º ano, embora tenhamos percebido pouco destaque nas contribuições dos africanos no Brasil em todos os manuais.

Todavia, em todos os manuais, observamos a ausência dos mapas detalhados do continente africano para que o aluno tenha uma melhor compreensão dos assuntos abordados. No que se refere à forma que a História africana é apresentada nos manuais, se com questões atuais ou com o viés perpetuado por séculos (escravidão, tráfico, africano submisso, sem história, sem cultura), percebemos que os assuntos atuais foram poucos relatados pelas autoras. Dessa forma, para fazer valer as diretrizes propostas na Lei n.º 10.639/03 deveriam mostrar a África como um lugar com laços familiares, valores construídos, tradições, cultura e religião próprias, entre outros aspectos. Importa referir que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004) indicam a importância e o compromisso necessários para a valorização e a importância do estudo do continente africano, isto é, ao estudar a História da África, é necessário tratá-la de uma perspectiva positiva.

Na sequência da análise, verificamos que os fatores sociais, políticos e econômicos dos povos africanos tiveram muito pouco destaque em todos os manuais analisados, além de não estar retratado qualquer aspecto sobre atualidade do continente africano, como por exemplo, indicar obras de artistas, escritores, poetas, desportistas e pessoas da comunidade, como meio de visibilizar fatores positivos, que, sem dúvida, contraponhe-se ao estereótipo de continente inferior, povoado por pessoas inferiores.

Cumpramos sublinhar que a linguagem escrita utilizada pela autora dos manuais «Burito mais História», tanto do 4.º, quanto do 5.º ano não é acessível aos alunos dessa

faixa etária, contribuindo para uma fraca percepção ou curiosidade de uma parcela dos alunos sobre a História dos povos africanos, fazendo com que as abordagens fiquem condicionadas a atuação do professor no seu fazer pedagógico.

Por fim, considerando a permanências e as mudanças na apresentação da temática no decorrer desses anos de publicação entre os manuais, observamos que o enfoque dado à História e cultura afro-brasileira é alterado minimamente.

É importante ressaltar, que apesar dos avanços, a história do continente africano e de seus povos ainda é descrita de forma simples, concisa e com conteúdos dispersos, não alinhando com os propósitos da legislação em vigor no Brasil. De acordo com A. Silva (2011):

Muitos obstáculos podem ser postos à proposta de inclusão desses temas desconstrutores da discriminação, subordinação e exclusão do “outro”, mas quando a diferença for vista com todas as suas possibilidades de troca e enriquecimento da nossa identidade, o considerado “outro” verá a si próprio e, conseqüentemente, ao seu outro igual, como potencialmente capaz e então teremos condições de construir uma democracia social e uma verdadeira democracia racial.

(p. 140)

Sem dúvida, o nosso estudo avistou esses obstáculos e vislumbrou que não são poucos, e que muitos ainda persistem, deixando muitas lacunas a serem preenchidas, demonstrando que ainda há um caminho longo a percorrer no que se refere a uma educação antirracista.

Conclusão

Durante este estudo, examinámos a educação brasileira, investigando a abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira nos manuais escolares de História, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizados nas escolas municipais de Maceió, a partir da promulgação da Lei n.º 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira na Educação Básica no Brasil. Essa análise revelou não apenas a presença desses conteúdos, mas também a forma como são apresentados e integrados no contexto educacional. Agora, ao chegarmos à conclusão deste estudo, é essencial refletir sobre as implicações e os caminhos que se delineiam a partir dos resultados obtidos. Abordar esse tema é sempre muito gratificante, principalmente pela sua relevância e a riqueza histórica e cultural do Brasil e da África.

Esse estudo, além de contribuir para a valorização e do combate a discriminação racial, também permite-nos reeducar o nosso olhar sobre a história da África e os percursos da história brasileira, possibilitando uma abordagem menos eurocêntrica, ampliando a nossa concepção de mundo e o nosso entendimento sobre os processos históricos, percebendo também o porquê da pouca visibilidade da história e cultura afro-

O silêncio, o desconhecimento e as representações eurocêntricas ainda presentes nos manuais escolares, como pudemos verificar nos manuais analisados neste trabalho, mostram-nos que ainda temos um longo caminho para a completa efetivação da Lei n.º 10.639/2003, todavia, por meio das ações governamentais, podemos desconstruir modelos atuais e traçar novos caminhos rumo a uma escola aberta à diversidade cultural e a uma educação antirracista. Desse modo, poderemos ter um país que saberá enfrentar e lidar melhor com as relações raciais, e com o seu passado.

A construção da identidade envolve diversos fatores em diferentes níveis, que recebe a influência de fatores intrapessoais “as capacidades inatas do indivíduo e as características adquiridas da personalidade”, de fatores interpessoais “identificações com outras pessoas” e de fatores culturais e “valores sociais”. Sabendo que, para a formação da identidade negra é fundamental trabalhar os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas, contribuindo para o fortalecimento e afirmação da identidade dos alunos.

Em relação aos manuais escolares analisados, vimos que apresentam algumas pequenas alterações na abordagem do conteúdo, mas não significativas, e não atendem à lei na sua totalidade. Podemos notar que os capítulos que fazem referência à História e cultura africana são a minoria nos manuais. Entretanto, levando em conta a quantidade total de temas, páginas ou capítulos dos manuais que as autoras dedicaram ao continente africano, são consideravelmente inferiores em relação às outras temáticas. Mesmo assim, cabe uma ressalva aos manuais escolares do 4.º ano, pois nestes podem ser encontrados mais conteúdos do que os do 5.º ano.

Além disso, em todos os manuais há pouca informação sobre as contribuições dos africanos no Brasil. Ressalvamos que todas as culturas que contribuem para a formação do povo brasileiro, a africana, a indígena e a europeia, devem ser contempladas de forma equilibrada. Sendo assim, deveria ter sido dada à cultura africana o mesmo espaço e destaque dado à europeia.

Em nenhum dos manuais escolares analisados há informações sobre o continente africano na atualidade, inclusive há dados desatualizados – informando que a África tem 53 países, quando são 55 países, sendo 49 continentais e seis insulares. Em todos os manuais, observamos ausência dos mapas detalhados do continente africano dificultando o entendimento dos assuntos a serem estudados pelas crianças. Portanto, os conteúdos apresentados nos manuais carecem de uma abordagem que relacione o passado e o presente. Isso dificulta a compreensão da realidade e o desenvolvimento da criticidade, tal como afirma Oliva (2003): "O passado comunica o presente, o presente dialoga com o passado. Só assim nossa árdua função se recobre de significados e de sentidos" (p. 423).

No que se refere à forma como a História africana é apresentada nos manuais, se com questões atuais ou com o viés perpetuado por séculos (escravidão, tráfico, africano submisso, sem história e sem cultura), percebemos que os assuntos atuais foram pouco relatados. Sobre esse aspecto, os manuais deveriam mostrar a África como um lugar com laços familiares, valores construídos, tradições, cultura e religião próprias, entre outros, tal como é indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004). No referido documento está designado que os autores dos manuais escolares de História devem ter o compromisso necessário para a valorização e a importância do estudo do continente africano, isto é, ao estudar a História da África, é necessário tratá-la

de uma perspectiva positiva, como, por exemplo, indicar obras de artistas, escritores, poetas, atletas e pessoas da comunidade, negros e negras, como meio de trazer a tona aspectos positivos, contrapondo-se ao estereótipo de raça inferior.

Sendo assim, os conteúdos apresentados nos quatro manuais analisados, não valorizam os conhecimentos prévios dos alunos e não problematizam os conteúdos a serem estudados. Isto é, os manuais não contêm atividades e conteúdos que possibilitam aos professores avaliarem os conhecimentos prévios dos alunos, estimulando a participação e despertando curiosidade na construção de novos conhecimentos.

Outro ponto relevante a ser mencionado é que em nenhum dos manuais está escrito que o continente africano é o lugar onde surgiram os primeiros seres humanos, que, posteriormente, migraram pelos diferentes continentes. Cabe salientar que avaliamos que a linguagem escrita utilizada nos manuais «Buriti mais História» do 4.º e do 5.º ano dificulta a compreensão por parte do aluno, contribuindo para fraca percepção ou curiosidade sobre a História dos povos africanos, fazendo com que as abordagens fiquem condicionadas à atuação do professor, no seu fazer pedagógico.

Considerando a permanências e as mudanças na apresentação da temática no decorrer dos anos de publicação de uma coleção para outra, observamos que o enfoque dado à História e cultura afro-brasileira, as páginas são reduzidas, os conteúdos são superficiais e desconectados da realidade atual, além de não apresentarem sequência didática entre os capítulos e os anos de escolaridade. Segundo Smith, Barca e Martins (2010), existem basicamente quatro características que distinguem um bom manual escolar: um formato claro e estruturado, estrutura didática clara, relações produtivas com os alunos e com prática na sala de aula. Nesse sentido, tomando essas características, ao verificarmos sobre o que foi discutido nos manuais, não encontramos factos e abordagens que fizessem pensar sobre História e cultura afro-brasileira com alguma profundidade.

Saliente-se que há muitas semelhanças entre as duas coleções dos manuais escolares. A leitura e a análise revelaram que, em termos de conteúdo textual, as narrativas históricas africanas e a História afro-brasileira mudaram pouco na última década. Nos manuais escolares analisados há uma contribuição para um breve relato da História africana, contudo, por vezes, as autoras silenciam-se sobre determinados temas e superficialidade nas abordagens. Também avaliamos que esses manuais são o reflexo

do olhar de fora para dentro, de uma compreensão sobre o continente apenas na superficialidade, deixando de fora as ricas e diversas culturas que se complementam dentro desse fantástico continente, tais como, a arte, música, dança, culinária, religiosidade, costumes, línguas, etc.

Sendo assim, o ensino dessa temática não deve reduzir-se aos manuais escolares, mas de forma interdisciplinar, diversificando os métodos e estimulando pesquisas e atividades práticas como brincadeiras, jogos, oficinas, músicas, obras de artes, pinturas, esculturas e leitura de obras literárias, sites, blogues, entre outros, que contribuam de forma significativa para enriquecer a prática pedagógica e possibilitem aos alunos resgatar a sua história e valorizar a diversidade cultural de forma a desconstruir a negatividade em relação ao continente africano, buscando conhecer mais sobre a África, enfatizando sobre as contribuições sociais, económicas, culturais e políticas, contextualizando com o presente.

Dessa forma, voltamos a enfatizar, três aspectos básicos para o ensino da História e cultura afro-brasileira: por que ensinar essa temática na escola, como ensinar essa temática, quais conteúdos têm que ser trabalhados, tornando-se requisitos básicos que precisam ser resolvidos para que realmente o ensino aconteça.

Partindo desse pressuposto, o ensino da História e cultura afro-brasileira não pode ser visto como um mero conteúdo, porque fragiliza a discussão sobre temas importantes como racismo, o preconceito, o impacto da escravidão até os dias atuais, diversidade cultural, religiões de matrizes africanas, questões essas que deixam de ser repensadas. Assim, é importante refletir sobre como estas questões estão colocadas nos manuais escolares. Para combater o racismo e a discriminação é fundamental o ensino da História e cultura afro-brasileira nas escolas, articulando-se passado, presente e futuro, com o intuito de reconhecer e valorizar a História e a Cultura afro-brasileira. Dessa forma, não há possibilidade de reconhecer o Brasil como um país acolhedor, aberto às diversidades culturais, orgulhoso da sua miscigenação, se o racismo ainda persiste.

Longe de esgotarmos esse assunto, acreditamos que os objetivos dessa investigação foram alcançados e as questões respondidas. No entanto, algumas limitações e restrições deste estudo não permitiram uma exploração mais profunda de novas questões que surgiram à medida que o estudo avançava. A nossa principal limitação refere-se na

aquisição dos manuais escolares vindos do Brasil. A ideia inicial era analisar uma maior diversidade de autores, o que não nos foi possível. Portanto, a dificuldade em adquirir os manuais diminuiu a quantidade e a possibilidade de escolher materiais para uma análise com mais diversidade. Também, a dificuldade de encontrar em bibliotecas o referencial teórico de autores que discutem esse tema com mais clareza, deixando a pesquisa de fontes mais restrita à internet.

Longe desta dissertação contemplar todo o conteúdo inerente a esse assunto, esperamos que o nosso estudo desperte em outros investigadores a curiosidade em aprofundar neste tema. Dessa forma, aproveitando um pouco dos marcos teóricos e metodológicos utilizados neste trabalho, recomendo para investigações futuras, a necessidade de construir novos encaminhamentos metodológicos especificamente para o ensino de História e Cultura Africana e afro-brasileira, analisando novos manuais escolares, formação dos professores e os principais obstáculos para a efetivação da Lei 10.639/03. Sem dúvida, ainda há um caminho longo a percorrer no que se refere a uma educação antirracista.

Por fim, esta almejamos que esta investigação contribua para um olhar mais crítico em relação aos manuais escolares de História, os conteúdos e as práticas pedagógicas relativamente a esta temática. Esperamos que o nosso estudo consiga despertar o olhar da comunidade escolar sobre os manuais escolares no que diz respeito à forma como os autores apresentam o continente africano, os seus habitantes e a contribuição na formação ética e social do povo brasileiro.

Referências Bibliográficas

- As Nações Unidas no Brasil*. (2015). Especial: a intolerância contra as religiões de matrizes africanas no Brasil. <https://brasil.un.org/pt-br/70342-especial-intoler%C3%A2ncia-contrareligi%C3%B5es-de-matrizes-africanas-no-brasil>.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. (3ª reimp.). Edições 70.
- Bellegarde, H. L. de N. (1834). Resumo da história do Brasil. In *Google Books*. Impresso na typ. de R. Ogier. https://books.google.pt/books?id=wBZEAQAAMAAJ&hl=pt-BR&source=gs_navlinks_s.
- Bento, M. A. S. (2006). *Cidadania em preto e branco*. Ática.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. A. (2004). *Construção Social da Realidade* (26.ª ed.). Editora Vozes.
- Bittencourt, C. M. F. (1993). *Livros Didáticos e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar*. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28062019-175122/publico/1993_CirceMariaFernandesBiiencourt.pdf.
- Bittencourt, C. M. F. (2004). Em Foco: História, produção e memória do livro didático - Apresentação. *Educação e Pesquisa*, 30(3), 471-473. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300007>.
- Bittencourt, C. M. F. (2008). *Linguagens e ensino: o saber histórico em sala de aula*. (11ª ed.). Contexto.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Brasil. Ministério da Educação. (s.d.). PNLD| Programa nacional do livro e do material didático. <https://www.gov.br/fnde/pt-br>.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. (1996). *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1997a). *Decreto n.º 2.208 de 1997*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. (1997b). *Parâmetros curriculares nacionais*. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2003). *Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana*. <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (2006). *Orientações e ações para a educação das relações étnico raciais*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1108-acoeseetnicoraciais-livro-pdf&Itemid=30192.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2008). *Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm.
- Brasil. Ministério da Educação. (2012). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação quilombola*. <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>.
- Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
- Caimi, F. E. (2001). *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil, 1980 – 1998*. UPF Editora.
- Campbell, F. (2019). A trajetória do movimento negro organizado e suas estratégias de superação do racismo na sociedade brasileira (1931-2003). *Leopoldianum*, 45(125), 107-124. <https://doi.org/10.58422/releo2019.e884>.
- Carvalho, M. G. (2012). A Construção das identidades no espaço escolar. *Reflexão e Ação*, 20(1), 209–227. <https://doi.org/10.17058/rea.v20i1.2161>.
- Cassiano, C. C. F. (2004). Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. *História*, 23(2), 33-48. <http://www.scielo.br/pdf/his/v23n1-2/a03v2312.pdf>.
- Castells, M. (2000). *O poder da identidade*. Paz e Terra.
- Cavalcanti, E. V. (2016). Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. *Revista História Hoje*, 5(9), 262–284. <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/219/183>.

- Cavalleiro, E. S. (2005). Introdução. In Unesco, Brasil, Ministério da Educação & Banco Interamericano (Eds.). *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03* (pp. 11-18). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143283>.
- Cellard, A. (2008). A Análise Documental. In Poupart, J. et al. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Vozes.
- Coutinho, C. P. (2019). *Metodologia da investigação em ciências sociais: teoria e prática* (2.ª ed. – reimp.). Almedina.
- Costa, M. H. de C., Macena, R. A., Crispim, R. C., Oliveira Neto, O. M. de , & Santos, J. O. dos . (2017, nov. 15-18). *O papel do livro didático no processo educativo [Comunicação Oral]*. IV Congresso Nacional de Educação, João Pessoa, Brasil. https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV_073_MD1_SA2_ID7225_26092017152510.pdf.
- Costa e Silva, A. da. (2016). *A África explicada aos meus filhos*. Editora Agir.
- Creswell, JW (2013). *Inquérito qualitativo e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Sage Publicações.
- Cury, C. R. A. (2002). Educação Básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, 23(80), 168-200. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000010>.
- Dayrell, J. (1996). A escola como espaço sociocultural. In J. Dayrell (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Editora UFMG.
- Domingues, P. (2007). Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, 12(23), 100–122. <https://doi.org/10.1590/s1413-77042007000200007>.
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Edições Afrontamento (C. Matos, Trad.). https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2018/09/Livro-dubar_claude_a_crise_das_identidades.pdf.
- Fonseca, S. G. (2003). *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Papirus.
- Freixo, M. J. V. (2018). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas* (5.ª ed.). Edições Piaget.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4.ª ed.). Atlas.
- Gil, A. C. (2010). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6º ed.). Atlas.
- Gomes, J. V. (1992). Família e Socialização. *Psicologia USP*, 3(1-2), 93-105. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100010.

- Gomes, N. L. (2005). Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In Unesco, Brasil, Ministério da Educação & Banco Interamericano (Eds.). *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03* (pp. 39-62). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143283>.
- Gomes, N. L. (2010). Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In N. L. Gomes (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais* (pp. 97-109). Autêntica.
- Gonçalves, L. A. (1997). *Le mouvement noir au Brésil*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Gusmão, N. M. M. (2004). *Os filhos da África em Portugal: antropologia, multiculturalidade e educação*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Hall, S. (2004). *A identidade cultural na pós-modernidade* (12.ª ed). Lamparina.
- Hallewell, L. (2005). *O Livro no Brasil: sua história*. EDUSP.
- Ipeafro. (s.d.). 70 anos do 1º Congresso do Negro Brasileiro. [Ipeafro.org.br](https://ipeafro.org.br/ha-70-anos-comecava-o-1o-congresso-do-negro-brasileiro/). <https://ipeafro.org.br/ha-70-anos-comecava-o-1o-congresso-do-negro-brasileiro/>.
- Inep. (s.d.). Instituto Nacional de Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br>.
- Janz, R. C. (2014). Dez anos da lei 10.639/03: o que mudou nos livros didáticos de História? – Uma proposta de análise. In *Anais do XV Encontro Estadual de História “1964-2014: Memórias, Testemunhos e Estado”* (pp. 1–13). http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/31/1405545780_ARQUIVO_trabalhocompleto_RubiaCarolineJanz.pdf.
- Lima, M. N. (2015). *Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens*. EDUNEB.
- Luckesi, C. C. (1994). *Filosofia da Educação*. Cortez Editora.
- Manoel, Ivan Aparecido. O ensino de história no Brasil: origens e significados. Cadernos CIMEAC, Uberaba, v. 1, n. 1, 2011.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (2007). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (25. ed). Vozes.
- Miranda, S. R. & Luca, T. R. (2004). O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, 24(48), 123- 144. <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n48/a06v24n48.pdf>.
- Moacyr, P. (1992). *A instrução e o Império*. Editora Nacional.

- Monteiro, A. de O., Jucá, S. C. S., & Silva, S. A. da. (2019). O livro didático e a sua influência na formação dos discentes da educação básica de escolas públicas. *Research, Society and Development*, 8(1), 01-11. <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662192049/html/>.
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais escolares: contributo para uma análise*. Porto Editora. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4591495/mod_resource/content/1/Texto%20Jos%C3%A9%20Carlos%20Morgado.pdf.
- Moreira, K. H. & Silva, M. (2011). *Um inventário: o livro didático de História em pesquisas (1980-2005)* (1ª ed.). Unesp.
- Munakata, K. (2016). Livro didático como indício da cultura escolar. *História e Educação Online*, 20(50), pp. 119-138. <https://www.scielo.br/j/heduc/a/cwYpSWdmxxpLjK7ZRGfxhmc/?format=pdf&lang=pt>.
- Munanga, K. (1996). As facetas de um racismo silenciado. In L. M., Schwarcz & R. S. Queiroz (Orgs.). *Raça e Diversidade* (pp. 213-229). Edusp|Estação Ciência.
- Munanga, K. (Org.). (2005). *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Munanga, K. (2009). *Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações*. Global.
- Nadai, E. (1993). O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, 13 (26), 143-162. [file:///C:/Users/japs1/Downloads/revista_v13_elza-nadai%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/japs1/Downloads/revista_v13_elza-nadai%20(3).pdf).
- Nogueira, M. A., Resende, T. de F., & Coutinho, P. (2022). middle-class families in public schools: from choice to participation strategies. In *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4215>.
- Oliva, A. R. (2009a). A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). *História*, 28(2), 143-172. <https://www.scielo.br/j/his/a/XFYFDQdX8nfx9f4DhrSbx9v/?format=pdf&lang=pt>.
- Oliva, A. R. (2009b). Lições sobre a África: abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros. *Revista de História*, 0(161), 213-244. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v0i161p213-244>.
- Oliva, A. R. (2017). Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. *Revista História Hoje*, 1(1), 29-44. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v1i1.4>.

- Oliveira, S.R.F. (2003). O ensino de História nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia. *História & Ensino*, 9, 259-272. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2003v9n0p259>.
- Oriá, R. (2006). Memória e ensino de História. In C. Bittencourt (Org.). *O saber histórico na sala de aula* (11ª ed.). Contexto.
- Pereira, A. M. (2012). *África: para abandonar estereótipos e distorções*. Nandyala.
- Peres, M. F., Schirmer, J. & Ritter, T. S. (2015). O ensino de História no Brasil suas funções e implicações políticas e sociais – Séc. XIX até a atualidade. *Revista do Lhiste*, 2(3), 193-209. <https://seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhiste/article/view/59737/36905>.
- Pinto, N. B. (2014). História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. *Revista Diálogo Educacional*, 14(41), 125-142. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.ds06>.
- Polonia, A. da C. & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312. <https://www.scielo.br/j/pee/a/yLDq54PMBGp7WSM3TqyrDQz/?format=pdf&lang=pt>.
- Programas do Livro - home*. (n.d.). Fundo Nacional de Desenvolvimento Da Educação. <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>.
- Santos, N. F. (2018). *Entre saberes e fazeres docentes: o ensino das relações étnico-raciais no cotidiano escolar*. Appris.
- Santos, S. A. dos. (2005) A Lei n. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In MEC/BID/UNESCO. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03*. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/345975/mod_forum/intro/sales_santos_mov_negro.pdf.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico* (23.ª ed. - 9.ª reimp.). Cortez Editora
- Silva, A. C. (2001). A desconstrução da discriminação no livro didático. In K. Munanga (Org.). Munanga, K. (Org.). (2005). *Superando o racismo na escola* (pp. 70-77). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Silva, A. C. (2011). *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?* EDUFBA. <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/8688/1/Ana%20Ceia%20da%20Silva.pdf>.
- Silva, M. A. da & Fonseca, S. G. (2010). Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, 30 (60), 13-33.

<https://www.scielo.br/j/rbh/a/BNrRjXq9PSpHSvJYRmf83hS/?format=pdf&lang=pt>

- Silva, M. L.; & Rodrigues, F. P. (2016). *Uma década da Lei n. 10.639/03: perspectivas e desafios de uma educação para as relações étnico-raciais*. Paco Editorial.
- Silva, P. B. G. (2005). Aprendizagem e Ensino das africanidades brasileiras. In K. Munanga (Org.). Munanga, K. (Org.). (2005). *Superando o racismo na escola* (pp. 150-168). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Smith, M. A.; Barca, I.; & Martins, E. de R. (Orgs.) (2010). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Editora da UFPR.
- Sousa, F. M. N. (2005). Linguagens Escolares e Reprodução do Preconceito. In Unesco, Brasil, Ministério da Educação & Banco Interamericano (Eds.). *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03* (pp. 11-18). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143283>.
- Souza, F. N. de & Souza, D. N. de (2022). Resolver e acelerar a análise qualitativa de dados: um guia para aprender e inovar com integração das tecnologias. Questionar Editora.
- Souza, V. L. T. de & Faria E. de. (2011). Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 35-42. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100004>.
- Wedderburn, C. M. (2005). Novas bases para o ensino da história da África no Brasil (considerações preliminares). https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/849149/mod_resource/content/1/WEDDERBURN,%20Carlos.%20Artigo%20cient%C3%ADfico.pdf.