



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

GENILTON NUNES DOS SANTOS

**Para desaprender o que não deve ser aprendido:
Representações do continente africano no livro
didático.**

**JACOBINA
2013**

GENILTON NUNES DOS SANTOS

**Para desaprender o que não deve ser aprendido:
Representações do continente africano no livro
didático.**

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em História, do Curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

Orientador: Prof. Dr. Ivaldo Marciano de França Lima.

**JACOBINA
2013**

GENILTON NUNES DOS SANTOS

**Para desaprender o que não deve ser aprendido:
Representações do continente africano no livro didático.**

Monografia submetida à avaliação dos professores integrantes da Banca Examinadora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como parte dos requisitos parciais para obtenção do Grau de Licenciado em História.

Aprovada em 16 de Dezembro de 2013.

Banca Examinadora

Prof. Dr. **Ivaldo Marciano de França Lima** (Orientador)

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Prof. Dr. **Muleka Ditoka wa Kalenga** – Núcleo de Estudos Africanos (NEA) /
Programa de Pós Graduação em Estudos Africanos e Representações da
África. (Arguidor)

Prof. Ms. **Jackson Ferreira** – Colegiado de História DCH IV. (Arguidor)

**JACOBINA
2013**

AGRADECIMENTOS

Apesar de não ser muito comum no mundo dos historiadores, agradeço primeiramente a Deus por ter me concedido força, disposição e sabedoria ao longo do processo de desenvolvimento deste trabalho, assim como no decorrer de todo o curso.

Talvez isto possa soar estranho em um trabalho feito por um historiador (ou, ao menos, um “aprendiz”) e dirigido aos pares, pois algumas religiões, notadamente o cristianismo reformado, não são bem vistas por muitos daqueles que se debruçam nos estudos da História. Não sei quanto aos leitores e leitoras, mas, a manifestação de minha fé, de forma pública, serve para mostrar no que eu acredito. Talvez isto comprometa minha credibilidade perante os demais historiadores, entretanto, espero que neste momento levem em conta que fé e ciência não devem ser misturadas.

O fato de este trabalho versar sobre as representações da África nos livros didáticos em nada interfere em minha fé, ou vice versa.

Os agradecimentos não podem se restringir a uma página, ou a um momento apenas. Minha mãe, aliás, minha amada mãe, Iraildes Nunes dos Santos, tem sido meu esteio e fonte de inspiração desde que me entendo por gente. Minhas irmãs, Ivani, Alzenir e Reinildes: agradeço todos os dias por serem como são. Erivaldo, Marivaldo, Jailton e Renilton são os que dividiram as angústias e alegrias do dia a dia. São irmãos no sentido mais pleno da palavra e a eles agradeço também por serem como são. Elas, minhas irmãs, e eles, meus irmãos, sempre estiveram comigo, ao meu lado, torcendo e orando ao meu favor.

Elany Vilela, parte dos meus sonhos e de minha vida. A ela eu agradeço por ter dividido as aflições e dificuldades do processo de elaboração desse trabalho, assim como a compreensão em aceitar minha ausência devido ao longo período de escrita deste Trabalho de Conclusão de Curso. Ela me concedeu paz e tranquilidade, além de ter acreditado em mim. Seus incentivos, mesmo quando eu sequer acreditava no êxito próprio, foram fundamentais. Obrigado meu amor!

Ivaldo Marciano de França Lima, meu orientador, acreditou em meu potencial. Eu lhe sou muito grato por isso.

Meus inseparáveis amigos de graduação. Demontiê Palha e Éric Teodoro serviram de apoio e me encorajaram ao longo do curso, tornando o ambiente e a vivência na universidade mais leve e divertida. A eles dedico meu carinho e apreço, além de lhes agradecer por serem meus amigos.

Sileimar Tábata e Stella Mayse dividiram comigo as difíceis etapas de construção de TCC. Compartilharam comigo os momentos de orientação coletiva, e com eles tive momentos felizes.

A todos (as) os meus professores e professoras, assim como a todos meus colegas da turma 2010.1, que fizeram parte de minha trajetória ao longo do curso.

A todos os meus amigos e amigas, em especial, Genisvan, Felipe Corrêa, Estefhanie e Adna. Estiveram torcendo pelo meu sucesso e me ajudando em oração, não só na produção deste TCC, mas durante toda a graduação. Meu muito obrigado! Deus os abençoe!

A todos e todas, em especial ao meu Deus e senhor Jesus Cristo, os meus mais sinceros agradecimentos.

LISTA DE IMAGENS

1. O Rio Nilo, na cidade do Cairo, capital do Egito, em 2006.....	38
2. Caravana tuategue no Deserto do Saara, Argélia, em 2006.....	40
3. Jóias cuxitas.....	40
4. Rotas comerciais transaarianas	41
5. Captura de negros na costa africana.....	44
6. Negros no porão: navio negreiro, litografia de Rugendas, século XIX..	44
7. Comércio de escravos na África.....	45
8. Campo de refugiados Kibati, na Republica Democrática do Congo.....	46
9. Sudaneses em campo de refugiados no Chade.....	47
10. Patrice Lumumba discursando num comício político na época da independência. Congo, junho de 1960.....	48
11. Desabrigados quenianos em Eldoret, no Quênia.....	49
12. Crianças sudanesas no campo de refugiados.....	50

RESUMO

O livro didático possui peculiaridades que o torna diferente dos demais livros, dentre as quais pode-se destacar a participação de diferentes sujeitos nas várias etapas de sua produção e a multiplicidade de funções que eles podem exercer. Tais características possibilitam considerá-los fontes para a História. Nesta perspectiva, o presente trabalho objetiva discutir as formas como os livros didáticos de História representam o continente africano e sua história no ensino fundamental nas escolas públicas de Jacobina.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático; África; Representações.

ABSTRACT

The textbook has the peculiarity that makes it different from other books, among which we can highlight the participation of different subjects at various stages of its production and the multiplicity of roles they can play. Such characteristics make it possible to consider them sources for history. In this perspective, the present work discusses the ways in which history books, representing the African continent and its history in elementary education in the public schools of Jacobina.

KEYWORDS: Textbook; Africa; Representations

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPITULO I – LIVRO DIDÁTICO: CONCEITOS E HISTÓRIA.....	11
LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.....	12
LIVRO DIDÁTICO: Conceitos e implicações.....	1414
LIVRO DIDÁTICO E SUAS POSSÍVEIS FUNÇÕES.....	17
LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE PESQUISA.....	19
CAPITULO II - A ÁFRICA E OS LIVROS DIDÁTICOS.	24
HISTÓRIA DA ÁFRICA NOS LIVROS DIDÁTICOS: Representações estereotipadas.	25
O CONTINENTE AFRICANO NO LIVRO DIDÁTICO EM JACOBINA.....	33
UMA QUESTÃO DE NÚMEROS	34
UMA QUESTÃO DE CONTEÚDO	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53

INTRODUÇÃO

No decorrer de tempos recentes as formas como a África e os povos do continente africano foram e são representados nos livros didáticos de História tem sido fruto de constantes e reveladoras investigações. A parte mais significativa desses estudos revela que, de modo geral, a literatura didática não tem dado maior importância ao estudo de “História da África”.

Estas pesquisas apontam para a existência de silenciamentos e lacunas quando a temática em questão diz respeito ao continente. Além disso, quando se discute “África”, em sua maior parcela, tais discussões são caracterizadas por incorrer em alarmantes imprecisões e generalizações.

Entre outras questões, o presente trabalho baseia-se na identificação e problematização de recorrentes erros e imprecisões que caracterizam a abordagem a respeito das temáticas africanas veiculadas pelos livros didáticos nas escolas públicas brasileiras e, em particular, na escola municipal Armando Xavier de Oliveira, na cidade de Jacobina, o que possibilita trilhar o caminho para alcançar seu principal objetivo, que é analisar as formas como a história da África e o continente africano são representados em tais livros.

À medida que os materiais didáticos podem ser entendidos como documentos históricos e o ensino de História como campo de pesquisa para o historiador, este trabalho tem o livro didático de História como a sua principal fonte. Especialmente ele se localiza na cidade de Jacobina, tendo como recorte o tempo presente. A principal fundamentação teórica que o embasa é o conceito de “representação” conforme é proposto por Chartier.

O trabalho foi organizado em dois capítulos, ambos divididos em tópicos. No primeiro capítulo farei uma discussão a respeito do livro didático e sobre as características que o torna objeto de estudo da História. O leitor vai perceber que se trata de um objeto extremamente complexo e que possui especificidades que precisam ser compreendidas e consideradas por aqueles que o utilizam.

No segundo capítulo estarei discutindo as formas como historicamente os livros didáticos têm apresentado o continente africano e sua história.

Faremos um estudo de caso ao analisar uma coleção didática utilizada atualmente em uma escola pública da cidade de Jacobina.

Ao longo destas páginas, espera-se que o leitor compreenda a necessidade de se cotejar os conteúdos dos livros didáticos com a historiografia, uma vez que os mesmos são as referências de vários jovens que, no lugar de aprenderem, estão desaprendendo... Assimilam conceitos baseados em estereótipos e preconceitos.

Enfim, espera-se que o leitor compreenda a necessidade da discussão, e aproveite a leitura.

CAPITULO I – LIVRO DIDÁTICO: CONCEITOS E HISTÓRIA.

Antes de abordar a questão central deste Trabalho, qual seja analisar a forma como a história da África e o continente africano são representados em uma coleção de livros didáticos adotada em uma escola pública do ensino fundamental II na cidade de Jacobina, é necessário que eu faça uma breve abordagem a respeito daquilo que aqui estou considerando como fonte histórica e objeto de pesquisa. Este trabalho tem como questão central entender as formas como o continente africano, sua história e populações são descritos e representados.

Portanto, o livro didático de História é minha principal fonte para estabelecer este cotejamento, na perspectiva de entender quais as imagens e textos referentes ao continente africano que chegam até os docentes e discentes das escolas em questão.

Assim sendo, este é um trabalho que se localiza espacialmente na cidade de Jacobina e tem como recorte o tempo presente, baseando-se no conceito de representação como principal fundamentação teórica. Para tal questão, utilizo-me das referências propostas por Chartier (1990; 2002) e Diehl (2002).

As análises que entabulei ao longo deste trabalho tiveram como certeza o fato de que é extremamente difícil, para não dizer impossível, estabelecer uma separação entre o uso do livro didático e à trajetória do ensino de História nas escolas brasileiras de nível fundamental e médio. Creio ser importante pontuar, mesmo sem ir a fundo, algumas questões acerca da história do Ensino de História no Brasil. Não aprofundarei a análise a respeito do ensino de História no Brasil, sobretudo, devido aos objetivos deste trabalho. Remeto o leitor para a leitura da obra de Bittencourt (2011), por achar que a mesma é a principal referência para esta questão.

O entendimento desse percurso, qual seja da história do Ensino de História, nos possibilitará melhor compreensão sobre a complexidade em que o livro didático está imerso, seja na sua produção, circulação ou consumo. Este objeto, o livro didático, continua sendo o principal veículo de sistematização

para a transmissão de informações e conhecimentos historiográficos utilizados por professores e alunos nas escolas públicas do país.

Assim sendo, analisá-lo no âmbito da escola pública potencializa o trabalho do historiador, sobretudo aquele interessado nas representações presentes nas práticas pedagógicas dos docentes. A questão que lancei, no início de minha pesquisa, tem como texto principal “qual África é ensinada para os alunos do fundamental II?” e como o livro didático constrói estas representações?

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

A história do ensino de História tem sido objeto de estudos de vários pesquisadores brasileiros. Tais pesquisas voltam-se para abordagens diferentes, dentre as quais predominam as análises preocupadas em “denunciar o caráter ideológico da disciplina e a forma pela qual o poder institucional manipula ou tem o poder de manipular o ensino, submetendo-o aos interesses de determinados setores da sociedade” (Bittencourt, 2011).

O ensino de História ganhou importância nas antigas escolas elementares (ou escolas primárias brasileiras) a partir da sua utilização como conteúdo encarregado de veicular a “história nacional”, e como instrumento pedagógico importante para a constituição de uma “identidade nacional” (Bittencourt, 2011). Assim, desde o princípio da organização escolar no Brasil e, sobretudo, no decorrer do século XIX e XX, os conteúdos de História, enquanto disciplina escolar, foram elaborados com o intuito de construir uma ideia de Nação. Em outras palavras, tratava-se de cimentar o sentido de povo e nação a partir da história, daí o fato desta disciplina ter sido alçada para um lugar privilegiado nas matrizes curriculares das escolas dos níveis citados acima.

No final dos anos 1880, a partir de alguns eventos e demandas sociais, a exemplo da abolição do sistema de escravidão, o aumento populacional e principalmente com a introdução do regime político republicano, a escola foi obrigada a passar por algumas mudanças, uma vez que necessitava abrir suas portas para um número maior de pessoas de diferentes classes.

Deste modo, como aponta Bittencourt, “o ensino de história na escola primária precisava assim integrar setores sociais anteriormente marginalizados no processo educacional sem, contudo, incluir nos programas curriculares a participação deles na construção histórica na Nação” (Bittencourt, 2011, p. 64).

Desse modo, os novos programas curriculares buscavam sedimentar uma “identidade nacional” por meio da homogeneização da “cultura escolar”. Tal identidade se basearia na suposta existência de um passado único na constituição da Nação. Assim, os programas curriculares passaram a veicular uma história centrada nos feitos dos “grandes homens”. “Os feitos dos “grandes homens”, seres de uma elite predestinada, haviam criado a nação, e os representantes dessas mesmas elites cuidariam de conduzir o país ao seu destino” (Bittencourt, 2011, p. 64).

Esta homogeneização da “cultura histórica” baseava-se, portanto, na veiculação de uma história exclusiva das elites, com os olhos voltados para os valores da civilização europeia, desconsiderando outros valores advindos dos setores da população mestiça, que seguia passiva o rumo dos acontecimentos.

Para isto, os então denominados livros escolares foram utilizados para a veiculação das ideias patrióticas, baseadas numa história exclusivamente construída pelas elites, que buscavam o estabelecimento dos padrões civilizatórios predominantes da Europa enquanto aspectos identitários do Brasil. Como é possível observar nesta passagem da obra de Bittencourt:

Os livros escolares elaborados no início do século XX mostram como o patriotismo passou a ser o objetivo organizativo central dos conteúdos escolares de História. Em seu famoso livro *Por que me ufano de meu país*, Afonso Celso sintetizou os conteúdos básicos da História da Pátria: a riqueza e a beleza da terra, das matas e rios, o clima, a gente mestiça risonha e pacífica, a história dos portugueses, representantes da civilização, e a cristianização, que possibilitou uma moral sem preconceitos (BITTENCOURT, 2011, p. 65).

Nota-se, portanto, a transmissão, através dos livros escolares, das ideias das elites dominantes da época, por exemplo, com a veiculação da “história dos portugueses” como um dos conteúdos básicos da história da pátria, e ainda mais por sua eleição como “representantes da civilização”.

Dessa maneira, a formação da identidade nacional, para que o ensino de História no Brasil foi largamente utilizado ao longo da história, foi amplamente pautada nos valores civilizatórios europeus. Sendo assim, a

população brasileira, composta por índios, negros e mestiços, ao longo do tempo, foi deixada de lado nos temas que marcavam os conteúdos presentes na historiografia didática-escolar brasileira.

[...] Prevalencia a ideia de que a identidade nacional deveria sempre estar calçada na Europa – o “berço da Nação” – e de que a história nacional havia surgido naquele espaço. Esse ideário explica a razão de os estudos da História do Brasil começarem fora do espaço nacional. O Brasil nasce em Portugal e é fruto de sua expansão marítima. O povo brasileiro, constituído de mestiços, negros e índios, continuava aliado da memória histórica escolar e da galeria dos heróis fundadores e organizadores do Estado-Nação. (BITTENCOURT, 2011, p.81).

As considerações que estou encetando não possuem o propósito de esgotar a temática, uma vez que os objetivos do trabalho se referem à análise do livro didático e seus conteúdos pertinentes à África. Entretanto, é de fundamental importância verificar como o ensino de História no Brasil, desde o início e ao longo de seu desenvolvimento, esteve amplamente direcionado por uma perspectiva eurocêntrica, isto é, desenvolvendo uma história a partir de representações que elegiam o continente europeu como modelo. Tal prerrogativa, nesse sentido é dotada de valores etnocêntricos (ROCHA, 2009).

LIVRO DIDÁTICO: Conceitos e implicações

A análise e pesquisa sobre os livros didáticos possui imensas dificuldades, sobretudo com a falta de uma definição clara e específica desse objeto de estudo. “Alguns pesquisadores se esforçaram em esclarecer essas questões e estabelecer tipologias, mas constata-se que a maior parte deles se omitem em definir, mesmo que sucintamente, seu objeto de estudo” (Choppin, 2004).

Os livros didáticos se caracterizam por uma familiaridade no que diz respeito à sua utilização, o que torna fácil sua identificação e distinção entre outros tipos de livros, (Bittencourt, 2011). No entanto, outra característica o torna ainda mais peculiar entre os demais livros: sua complexidade.

Essa complexidade é justificada pela presença e participação de diversos sujeitos nas várias etapas de sua produção, circulação e consumo. É

também por esta complexidade que se torna difícil estabelecer uma “única” definição que compreenda todas as especificidades a serem consideradas, quando se refere a um objeto de “múltiplas facetas” como o livro didático.

Sobre o problema relacionado com a definição e complexidade do livro didático, Choppin afirma:

[...] o historiador que se interessa pela evolução dos livros escolares — ou das edições escolares — depara, logo de início, com um problema de definição. A natureza da literatura escolar é complexa porque ela se situa no cruzamento de três gêneros que participam, cada um em seu próprio meio, do processo educativo: de início, a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos “por pergunta e resposta”, que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas — entre os anos 1760 e 1830, na Europa —, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura “de lazer”, tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais. Essas categorias, sem se excluírem, frequentemente se interpenetram... (CHOPPIN, 2004, p. 552).

Além de estar situado no entrecruzamento das três categorias observadas na citação acima, ainda no mesmo sentido, baseando-se em Chris Stray (1993), Choppin (2004, p. 563) nos diz que, “o livro didático é um objeto cultural complexo que se situa no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade”.

Assim, podemos suscitar uma compreensão acerca das “múltiplas facetas” as quais Circe Bittencourt se refere¹ quando discorre sobre as muitas interferências às quais os livros didáticos são submetidos no seu processo de elaboração e utilização. Oliveira (2009), procurando definir o que seria o livro didático, afirma que:

Livro didático é, portanto, um artefato impresso em papel, que veicula imagens e textos em formato linear e sequencial, planejado, organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas, envolvendo predominantemente alunos e professores, e que tem a

¹ Bittencourt diz que o livro didático “... É um objeto de “múltiplas facetas”, e para sua elaboração e uso existem muitas interferências.” BITTENCOURT, 2011, p.301.

função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar. [...] (OLIVEIRA, 2009, p. 14).

Portanto, para Oliveira (2009), o planejamento e a organização em situações didáticas é uma das características que faz de um livro, didático. Nota-se, desta maneira, uma definição voltada, mais especificamente, pra um sentido pedagógico do livro didático, deste modo, tomando de empréstimo o conceito de Salles (2010, p. 19), baseando-se também em Oliveira (2009), “o livro didático tem como uma de suas principais características a materialização da disciplina escolar”.

Ainda em um sentido pedagógico, em torno das concepções acerca do livro didático, os dicionários de língua portuguesa os definem como: “um conjunto de folhas impressas e reunidas em volume encadernado ou brochado com fins de instruir” (LAROUSSE, 1992 apud OLIVEIRA, 2009, p. 13.). Esta definição pedagógica do livro didático é bastante simplificadora, e me arriscaria a dizer inadequada, considerando-se a complexidade e os inúmeros agentes que estão imersos em sua produção, organização e utilização.

O livro didático pode ser considerado, também, como um produto mercadológico, visto que, ele está imerso em uma “lógica mercantil de produção e circulação”, tendendo a obedecer, desta maneira, “às técnicas de fabricação e comercialização, inerentes ao processo de mercantilização” (Salles, 2010).

No mesmo sentido, Bittencourt define o livro didático como um “produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais”, assim, em uma dimensão material, o livro didático se caracteriza por ser “uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista” (Bittencourt, 2011, p. 301). Ainda neste sentido, Salles (2010) nos diz que:

... o livro escolar representa, desde algum tempo, um importante ramo pra as editoras, e é hoje indubitavelmente, a atividade mais rentável do setor editorial brasileiro, cujo maior comprador é o Estado. Deste modo, como produto mercadológico, o livro didático sofre influências do mercado editorial, que como demonstram pesquisas recentes, tem um papel preponderante no resultado final do livro. (SALLES, 2010, p. 21-22).

Sendo o Estado o maior comprador da “mercadoria”, no caso, o livro didático, o mesmo torna-se, também, um dos influenciadores do seu processo de produção e circulação. Neste sentido, Bittencourt nos alerta que:

“A produção dessa literatura didática tem sido objeto de preocupações especiais de autoridades governamentais, e os livros escolares sempre foram avaliados segundo critérios específicos ao longo da história da educação. [...]” (Bittencourt, 2011).

Com essa discussão, conclui-se que, apesar de ser fácil sua distinção e identificação entre os demais gêneros literários, o livro didático se apresenta como um objeto de difícil definição, pois, trata-se de um objeto bastante complexo que envolve diversos fatores a serem considerados tanto para sua análise, enquanto objeto de pesquisa, quanto para sua utilização em sala de aula por professores e alunos. Assim, penso que, a definição que melhor se aproxima das especificidades a serem consideradas quanto à concepção do livro didático é a que segue:

Entretanto, trata-se de objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de “múltiplas facetas”, e para sua elaboração e uso existem muitas interferências. (BITTENCOURT, 2011, p. 301).

LIVRO DIDÁTICO E SUAS POSSÍVEIS FUNÇÕES

Devido à complexa natureza da literatura didática, resumidamente discutida anteriormente, além de “múltiplas facetas”, os livros didáticos podem apresentar também uma “multiplicidade de funções”. Sobre estas questões, Choppin (2004) afirma que “o estudo histórico mostra que os livros didáticos exercem quatro funções essenciais, que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização” (CHOPPIN, 2004, p.552-553).

A primeira função destacada por Chopin é a que ele denomina de: Função referencial, curricular ou programática. Nesta função, o livro didático é concebido como sendo “a fiel tradução do programa de ensino”, ou melhor,

dizendo, dos currículos educacionais, desta maneira, ele se constitui como o “suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (CHOPPIN, 2004, p. 553). De tal modo, “como os conteúdos propostos pelos currículos são expressos pelos textos didáticos, o livro torna-se um instrumento fundamental na própria constituição dos saberes escolares” (BITTENCOURT, 2011, p. 301-302).

A segunda é a Função instrumental. Nesta, o livro didático é apresentado como um instrumento pedagógico. Assim, tem a função de por em prática métodos de aprendizagem, propor exercícios ou atividades, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc (CHOPPIN, 2004).

A terceira é a Função ideológica e cultural. Esta é, segundo Choppin, a função mais antiga. Desde o século XIX, com o desenvolvimento dos principais sistemas educativos no contexto da formação dos estados nacionais, o livro didático se afirma como um dos vetores essenciais da língua, cultura e valores das classes dirigentes. Neste sentido, se constitui como um instrumento privilegiado de construção de identidade, assumindo, desse modo, um importante papel político (CHOPPIN, 2004).

Ainda sobre esta função ideológica e cultural do livro didático, Salles (2010, p. 21), baseando-se em Caime (1999), nos alerta que: “Neste sentido, o livro didático ultrapassa a questão meramente pedagógica, apresentando implicações políticas, econômicas, ideológicas e teóricas [...]”.

E por último, a Função documental. Ela se justifica pelo fato de que “o livro didático pode fornecer um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (Choppin, 2004).²

Na mesma direção, Oliveira (2009) destaca seis funções que podem ser exercidas pelos livros didáticos: “reproduzir ideologia; difundir o currículo oficial;

² Choppin, porém nos alerta para o fato de que, “O livro didático não é, no entanto, o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influi necessariamente em suas funções e usos” (CHOPPIN, 2004, p.553).

condensar princípios e fatos das ciências de referência; guiar o processo de ensino; conduzir o processo de aprendizagem e possibilitar formação continuada”.

Sobre tais funções, Bittencourt (2011) também ressalta a função ideológica ou cultural, entendendo o livro como “veículo de um sistema de valores, de ideologias”,³ sendo assim, carregados das concepções, ideias, conceitos e preconceitos da época em que foi escrito, e dos grupos sociais, públicos ou privados que interferem na sua produção.

A partir desta discussão acerca da “multiplicidade de funções possíveis” do livro didático, podemos compreender, um pouco mais, o porquê deste objeto ser considerado tão complexo, assim como aponta para a importância e a necessidade desta complexidade ser conhecida e levada em conta por aqueles, ou aquelas, que o utilizam, o que nem sempre acontece.

LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE PESQUISA

Enquanto objeto de estudo da História, os livros didáticos e, conseqüentemente, as pesquisas históricas a eles referentes, foram negligenciados por muito tempo. Porém, com o advento de algumas renovações teórico-metodológicas que se intensificaram principalmente a partir dos anos 1980, tais pesquisas receberam um grande impulso⁴, e “o livro

³ Não é pretensão deste trabalho basear-se no conceito de “ideologia”, uma vez que, a análise realizada a respeito do que aqui se considera como objeto de pesquisa, o livro didático, a ser apresentada no próximo capítulo, foi desenvolvida a partir do conceito de “representação”. Os trechos em que o conceito de ideologia é mencionado têm somente o intuito de evidenciar o fato de que uma das principais vertentes de pesquisa deste objeto é aquela em que seus estudiosos o consideram como um instrumento ideológico, utilizado, principalmente, para transmitir a ideologia dominante, burguesa. Para uma melhor compreensão a respeito desta vertente de análise do livro didático ver (MUNAKATA, 2003) Para um melhor entendimento do conceito de ideologia, ver: (CHAUI, 1980).

⁴ Dentre estas renovações teórico-metodológicas pode se considerar os avanços da semiótica e o impulso da história das mentalidades. Choppin aponta os principais eventos que teriam impulsionado a historiografia sobre o livro didático, impulso que, segundo ele, resulta de uma convergência entre uma série de fatores conjunturais onde os principais são: “o crescente interesse manifestado pelos que se interessam pela história ou por historiadores profissionais em relação às questões da educação, área cuja demanda social se torna cada vez maior; o interesse de inúmeras populações em criar ou recuperar uma identidade cultural, devido a acontecimentos recentes como a descolonização, o desmantelamento do bloco comunista ou, ainda,

didático se tornou objeto e fonte de pesquisa para os historiadores mais sensíveis a tais renovações” (Salles, 2010).

Por outro lado, é exatamente devido à complexidade da sua natureza, bem como multiplicidade de suas possíveis funções, diversidade de sujeitos que estão envolvidos nos seus processos de produção, circulação, consumo e utilização, além do fato de ser o livro didático, como se diz no jargão popular, uma espécie de “braço direito” do ensino de História nas escolas, que este ganha importância como ‘objeto de estudo da História’. Pois, nesse sentido, torna-se uma fonte importantíssima para o estudo do ‘Ensino de História’, afinal como afirma Silva, “o Ensino de História é uma face da História como conhecimento, é a História em situação de ensino” (Silva, 2007).

O livro didático, enquanto objeto de estudo da História, pode ser analisado de diversas maneiras. Assim, além de “múltiplas facetas” e “múltiplas funções”, tal objeto apresenta também uma “multiplicidade de abordagens possíveis” quando se refere às pesquisas historiográficas a seu respeito (Choppin, 2004).

Sobre esta “multiplicidade de abordagens possíveis”, Choppin (2004) destaca duas grandes categorias de análise: A primeira categoria é aquela em que as pesquisas concebem o livro didático como um documento histórico igual a qualquer outro. Nesta linha, as pesquisas privilegiam a análise dos textos dos conteúdos ensinados por meio dos livros didáticos. Neste caso:

...a história que o pesquisador escreve não é, na verdade, a dos livros didáticos: é a história de um tema, de uma noção, de um personagem,

ao recrudescimento de aspirações regionalistas e ao desenvolvimento de reivindicações provenientes de grupos minoritários; os avanços ocorridos na história do livro desde o início dos anos 1980, com a publicação ou produção de grandes obras de síntese sobre a história da edição contemporânea na França, Inglaterra, Espanha, Austrália, Canadá, na Suíça francófona e em vários outros países; o considerável progresso nas técnicas de armazenamento, tratamento e difusão de informações e técnicas que se mostram as únicas capazes de trazer soluções adequadas à gestão e à valorização de um volume de documentos tão considerável quanto o das produções escolares; a constituição de equipes ou centros de pesquisa e de redes científicas internacionais que se dedicam às questões específicas do livro e das edições didáticas; as incertezas em relação ao futuro do livro impresso e, particularmente, em relação ao papel que os livros didáticos (textbooks) desempenharão diante das novas tecnologias educativas (teaching media)” (CHOPPIN, 2004, p. 552).

de uma disciplina, ou de como a literatura escolar foi apresentada por meio de uma mídia particular [...] (CHOPPIN, 2004, p. 554).

A segunda categoria de análise é aquela em que as pesquisas negligenciam os conteúdos contidos nos livros didáticos, considerando assim, apenas a sua conjuntura física: fabricação, comercialização, distribuição e utilização. Desta maneira:

...o historiador dirige sua atenção diretamente para os livros didáticos, recolocando-os no ambiente em que foram concebidos, produzidos, distribuídos, utilizados e “recebidos”, independentemente, arriscaríamos a dizer, dos conteúdos dos quais eles são portadores (CHOPPIN, 2004, p. 554).

Ainda sobre essa diversidade de possibilidades em relação à análise do livro didático, Oliva (2007), com base em Villalta (2001), parece concordar com Choppin quanto a esta questão, porém, chama a atenção para uma terceira categoria de análise, na qual, busca-se refletir a questão das “representações”. Oliva afirma que:

Entre os vários recortes temáticos encontrados entre essas pesquisas, como aponta o historiador Luís Carlos Villalta, alguns merecem destaque. A grande maioria dos estudos dedicou-se à análise dos conteúdos dos livros didáticos enfocando as questões da “periodização e recorte espaço temporal” dos “conceitos empregados” e dos “sujeitos priorizados e/ou excluídos” outros trabalhos se debruçam a cerca do entendimento das estratégias editoriais e “o espaço desse tipo de material no mercado livreiro”. E, por fim, há os estudos que buscaram refletir a questão das representações ou do entendimento do livro didático como um instrumento de múltiplos autores e efeitos, no sentido direto da ideia de que eles são produzidos com uma intenção, o que não interdita, no entanto, o poder de apropriação, aceitação ou rejeição dos textos por parte dos leitores (OLIVA, 2007, p. 236).

Neste trabalho, pretende-se fazer uma abordagem a partir dos principais aspectos dessas três categorias de análise do livro didático. Assim, seguindo os pressupostos da primeira categoria enunciada por Choppin, a pesquisa tomará o livro didático como documento histórico, voltando-se para uma análise de conteúdo, a saber, “A história da África”, sem, contudo desconsiderar a conjuntura física em que tais objetos são originados, pressuposto básico da segunda categoria destacada. Por fim, a análise do conteúdo contido no livro

didático, que aqui estarei fazendo, terá como base teórica o conceito de “representação” conforme Chartier, encaixando-se, portanto, também na terceira categoria destacada por Oliva (2007).⁵

Na sua crítica aos sentidos do conceito de representação, Chartier chama-nos a atenção para o fato de que “nenhuma representação mantém uma relação de transparência com a realidade que apreende. Pois, elas são construídas consoantes categorias, esquemas de percepção, e de apreciação, regras de funcionamento, que remetem para as suas próprias condições de produção” (CHARTIER, 2002). Desse modo, um mesmo objeto pode ser representado de maneiras diferentes a depender do “lugar social” de quem o está representando, da sua visão de mundo. Da mesma maneira que a apreensão de tal representação varia de acordo com o sistema de valores e de culturas de quem o observa.⁶

Sobre a análise do livro didático enquanto representação, Oliva (2003) nos diz que:

Se levarmos em consideração que a grande maioria dos autores de livros didáticos são historiadores, ou pelo menos professores de História, os manuais escolares — com seus textos escritos e imagéticos — ganham o *status* de serem representações da História. Da mesma forma, seria natural pensar que as mesmas serão (re)significadas pelos seus leitores, sejam eles professores ou alunos. Entendemos, portanto, que os textos e os recursos imagéticos presentes em um livro didático — mapas, figuras, fotografias, pinturas, charges ou desenhos — são

⁵O conceito de representação é entendido a partir de duas famílias de sentido aparentemente contraditórias. “de um lado, a representação manifesta uma ausência, o que supõe uma clara distinção entre o que representa e o que é representado: de outro, a representação é a exibição de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou uma pessoa”. Assim, ela pode se confundir com o que é representado e não ser mais percebida como instrumento de ligação passando a ser entendida como o próprio objeto que está sendo representado. Dessa maneira, “Na primeira acepção, a representação é o instrumento de um conhecimento mediato que revela um objeto ausente, substituindo-o por uma “imagem” capaz de trazê-lo à memória e “pintá-lo” tal como é. A relação de representação, assim entendida como correlação de uma imagem presente e de um objeto ausente, uma valendo pelo outro [...]. De uma perversão da relação de representação... Todas visam, com efeito, a fazer com que a coisa não tenha existência senão na imagem que a exhibe, com que a exibição mascare ao invés de designar adequadamente o que é seu referente. A relação de representação é assim turvada pela fragilidade da imaginação, que faz com que se tome o engodo pela verdade, que considera os sinais visíveis como indícios seguros de uma realidade que não existe.[...]”(CHARTIER, 2002, p. 74-75). Para uma melhor compreensão a cerca do conceito de representação ver: CHARTIER, 1990; 2002.

⁶ Sobre este “lugar social”, ver CERTEAU (1982).

produtos da interpretação e da representação de uma certa realidade pelos seus autores (OLIVA, 2003, p. 442).

Assim, ainda nesse sentido, concordo plenamente com Oliva quando ele afirma que:

Os próprios manuais guardam uma larga possibilidade de entendimento a partir do contexto no qual foram fabricados, do momento historiográfico vivenciado, das diversas demandas e influências que se apresentaram na elaboração desse tipo de material e de ideologias ou mentalidades circulantes. Ao escrever um texto sobre a formação dos Estados nacionais europeus e ignorar a multiplicidade étnica da África pré-colonial, ou utilizar imagens de africanos escravizados e brutalizados e não aquelas em que aparecem resistindo ou interagindo ao tráfico, o autor está fazendo uso de uma série de critérios: sua formação acadêmica, suas convicções ideológicas, seu contexto histórico, o público para quem está elaborado o material, a intenção das editoras, as limitações de sua formação para tratar todos os assuntos e as pressões do mercado editorial. De certa forma, seu trabalho final é o resultado de seus olhares direcionados e cheios de significados e interpretações, resultando num tipo de representação da história. O livro didático (OLIVA, 2003, p. 442).

A partir deste entendimento acerca do livro didático, ou seja, considerando-o como fruto das representações dos diversos atores que participam, direta ou indiretamente, do seu processo de elaboração: autores, editores, consumidores, Estado, etc., que de forma intencional, ou não, transmitem através do conteúdo do livro escolar: textos e imagens; suas visões do mundo e das coisas, seus conceitos, preconceitos, resumindo, suas subjetividades. A intenção deste trabalho é analisar a forma como o continente africano e seus povos estão sendo representados na literatura didática, e, em particular, de como a história da África está sendo representada em uma coleção didática utilizada em uma escola pública na cidade de Jacobina, no interior da Bahia.

CAPITULO II - A ÁFRICA E OS LIVROS DIDÁTICOS.

A aprovação da Lei nº 10639 (9/1/2003) ⁷ alterou a lei nº 9.394 (20/12/1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e tornou obrigatório o ensino de História da África e dos afrodescendentes no currículo oficial da rede de ensino no Brasil. Apesar de algumas polêmicas desencadeadas a partir da existência de divergentes opiniões a seu respeito, a lei 10639/03 chama-nos atenção para um fato de grande importância: o da pouca existência, e ou, da ausência completa de estudos direcionados à história do continente africano e suas populações na matriz curricular do ensino brasileiro. ⁸

Como já brevemente analisado no primeiro capítulo, o ensino brasileiro, e particularmente o ensino de História, ao longo de seu desenvolvimento, esteve profundamente pautado nos valores civilizatórios europeus. Estruturando-se a partir de conceitos e representações eurocêntricas do mundo, e desprezando, dessa maneira, ou dando menor importância aos conhecimentos acerca de sociedades estabelecidas em outras partes do planeta. Uma delas é o imenso e, em vários sentidos, diverso continente chamado África.

Como principal objeto de sistematização e veiculação de conhecimentos nas escolas brasileiras, o livro didático torna-se, de certa forma, um espelho do planejamento curricular. Nesse sentido, além de toda complexidade que envolve seu processo de produção, ele refletiu ao longo do tempo em seus textos e imagens os conceitos e preconceitos derivados das representações europeias nas quais o currículo oficial da Rede de Ensino brasileira esteve pautado ao longo de toda sua existência.

Diversos estudos a respeito de livros didáticos publicados anteriormente à Lei 10639 revelavam um alarmante vazio quanto à sistematização e à veiculação de informações relacionadas ao continente africano, ou, o que talvez seja mais grave ainda, a existência de uma visão estereotipada e

⁷ Lei publicada no Diário Oficial da União, nº 8, de 10 de janeiro de 2003 (sexta-feira), Seção 1, p. 1.

⁸ Para maior entendimento a respeito da problemática em torno da lei 10639/03, ver: SERRANO; WALDMAN, 2010; LIMA, 2011; OLIVA, 2003.

preconceituosa do continente e suas populações (OLIVA, 2003; 2007). “Essas duas perspectivas excludentes (na realidade, duas faces da mesma moeda) desmerecem um legado extremamente valioso, responsável por inúmeros valores civilizatórios” (SERRANO; WALDMAN, 2010).

A lei 10639 é de fundamental importância no contexto da necessidade de propostas de ações afirmativas reivindicadas pelos movimentos negros na tentativa de eliminação da discriminação e desigualdade racial. É claro que não podemos deixar de considerar e de reconhecer sua importância também no que se refere à mudança de perspectiva em relação ao ensino de História da África no Brasil, pois, penso que este seja o primeiro passo. Mas, não querendo assumir uma postura pessimista, mas sim de alerta para tal questão, me ponho a fazer questionamentos do tipo: Será que a lei realmente está saindo do papel para a efetividade? Será que a História da África está sendo mais bem representada pelos livros didáticos agora? Será que o espaço reservado à África nos livros didáticos aumentou tanto em quantidade quanto em qualidade?

HISTÓRIA DA ÁFRICA NOS LIVROS DIDÁTICOS: Representações estereotipadas.

A História da África, que normalmente foi contada pela literatura didática brasileira, é marcada por uma profunda desqualificação de sua importância histórica e cultural como palco das ações humanas. As características mais notáveis dessa abordagem são os estereótipos e representações preconceituosas, as lacunas de conhecimento, a ausência de historicidade interna e a apresentação de uma história que raramente aparece entrelaçada à História universal.

A grande maioria dos livros didáticos de História, utilizados nos níveis de ensino Fundamental e Médio, não reserva para a África espaço adequado, pouco atentando para a produção historiográfica sobre o Continente. Os alunos passam assim a reproduzir, retroalimentando estereótipos sobre a África e suas populações (OLIVA, 2003).

Em sua tese de doutorado, entre outras questões de sua pesquisa, Oliva (2007) se propôs analisar a forma como os livros didáticos de História – produzidos a partir de 1995 – utilizados nas escolas brasileiras, portuguesas, angolanas e cabo-verdianas representaram por meio de imagens e textos escritos os africanos, e qual o papel reservado à História da África em meio às temáticas e conteúdos por eles abordados.

No decorrer da pesquisa Oliva chegou à conclusão de que quando se refere à História da África, as características mais marcantes que podiam ser observadas na maioria dos livros didáticos eram o silenciamento, desconhecimento, e a veiculação de ideias estereotipadas e preconceituosas decorrentes de representações eurocêntricas a respeito das populações, suas culturas e do continente africano de forma geral.

Silêncio, desconhecimento e representações eurocêntricas. Poderíamos assim definir o entendimento e a utilização da História da África nas coleções didáticas de História no Brasil. Das vinte coleções compulsadas pela pesquisa, apenas cinco possuíam capítulos específicos sobre a História da África. Nas outras obras, a África aparece apenas como um figurante que passa despercebido em cena, sendo mencionada como um apêndice misterioso e pouco interessante de outras temáticas. Tornou-se evidente também que, quando o silêncio é quebrado, a formação inadequada e a bibliografia limitada criam obstáculos significativos para uma leitura menos imprecisa e distorcida sobre a questão (OLIVA, 2003, p. 429).

O conjunto de representações preconceituosas acerca da África e dos africanos, criadas ao longo da história, e que ainda hoje podem ser encontradas nos livros didáticos, reservam aos africanos um papel secundário no decorrer histórico da humanidade. Como argumenta Oliva (2007):

...independentemente de qual conjunto de representações estejamos falando, nos parece que, um dos resultados de maior impacto de suas manipulações, tenha sido o de lançar as populações e características histórico-culturais africanas para uma condição de importância secundária na trajetória histórica da humanidade (OLIVA, 2007 p. 13).

Na maioria das vezes em que a África vem à tona, os livros didáticos apenas reproduziam notícias que circulam pela mídia, revelando um continente marcado pelas misérias, guerras étnicas, AIDS, instabilidade política, fome e falência econômica, ou seja, imagens e informações que dominam os meios de

comunicação (LIMA, 2012). Assim, historicamente, “os livros didáticos incorporaram a tradição racista e preconceituosa de estudos sobre o continente” (OLIVA, 2003).

Essa postura racista e preconceituosa adotada pelos livros didáticos brasileiros, ao incorrerem em distorções, simplificações e generalizações da história do continente africano e suas populações, constituem-se como resultado da incorporação durante o período colonial, e reforço, ao longo dos séculos seguintes, das leituras europeias sobre a África, ou melhor dizendo, das representações da África e dos africanos elaboradas a partir das referências ou categorias culturais europeias (HORTA, 1995).

Voltando ao conceito de representação, e entendendo-o aqui enquanto (re)construção do real, ou, como evocação de um objeto ausente tal como o representante o concebe, entende-se que o processo de (re)construir incorpora ao objeto representado elementos provenientes das categorias culturais e mentais daquele que o representa. Dessa maneira, as representações originam-se de uma relação entre observador e observado, na qual o observado é (re)significado pelo observador que lhe empresta significados a partir do lugar social de onde ele observa. Nesse sentido, como nos diz Anderson Oliva, “os europeus emprestaram, quase sempre, um aspecto de inferioridade aos povos do continente africano” (OLIVA, 2003).

O regime de preconceitos e estereótipos elaborado pelo imaginário europeu no sentido de desqualificação e inferiorização da África e suas populações tiveram início desde os seus primeiros contatos com o continente africano.

Apoiando-se em aspectos culturais e espaciais, o pensamento europeu discerniu a existência de dois eixos, o primeiro, leste-oeste, que se compreenderia pela existência de uma rivalidade entre civilizações, materializando-se no conflito entre Ocidente e Oriente; e o segundo no sentido norte-sul, o qual se explicava pela contradição entre civilização e selvageria (SERRANO; WALDMAN, 2010). Nesse sentido, o eixo detentor da “civilização”⁹, ou seja, o norte, personificado na Europa, seria superior e por isso teria

⁹ O conceito de civilização é aqui entendido da mesma maneira que Serrano e Waldman o utiliza, qual seja: “civilização, palavra com origem no latim *civitas* (isto é, cidade), se caracterizaria por um nível mais complexo da produção de alimentos, da

primazia diante do eixo da “incivilidade”, isto é, o sul, a África, cabendo a esta simplesmente reconhecer sua inferioridade e se submeter a tal domínio.

As concepções discriminatórias do continente africano geradas pelo pensamento europeu têm origem na Antiguidade Clássica, onde os antigos gregos e romanos identificavam como inferiores àquelas populações que possuíam línguas e culturas diferentes da greco-romana. Cabe ressaltar que aquilo que era compreendido como África neste momento era somente a área acima do deserto do Saara, conhecida naquele tempo por Etiópia, ou Abissínia. Porém, as adjetivações negativas se estenderam para todo o continente conforme foi sendo conhecido.

Pelo clima tropical da região a qual está localizado, o continente africano foi, por meio do pensamento cristão da época, associado ao inferno. Pois, no ponto de vista cultural da cristandade em relação às altas temperaturas, o calor possui um simbolismo negativo ao está associado à sensualidade. Além disso, era direcionado à África um conjunto de imagens desqualificantes como a teoria de que esta era habitada por seres fabulosos, monstros, ogros, grupos de semi-humanos que dividiam seu território com humanos inferiores:

Durante muito tempo, o interior do continente só foi conhecido através do relato dos indígenas, que povoaram as regiões distantes de gigantes e pigmeus, de homens macacos, ogros canibais e mulheres-pássaros. Também por muito tempo figuraram nos mapas da África nomes de povos como os sem língua e os sem nariz, os opistodáctilos (de dedos revirados) e os pigmeus, que disputam alimentos aos grous. África Portentosa, a África mãe de monstros (PAULME-SCHAEFFNER, 1977, p. 7 apud SERRANO, WALDMAN, 2010, p.27).

Dessa maneira, a cartografia, bem como a Geografia e a historiografia europeia, que tem entre seus principais representantes da época o Historiador Heródoto e o geógrafo Cláudio Ptolomeu, vão todas ser utilizadas para a confirmação deste imaginário social europeu sobre o continente africano, isto é,

estratificação social, vida urbana e formas estatais de controle”. De modo que também se faz necessário enfatizar a mesma observação dos autores: “Há que ter cuidado na utilização da terminologia: a construção de uma vivência urbana e de um aparato estatal é uma opção histórica dos povos, e estes não podem ser julgados em função de prioridades não condizentes com as suas expectativas.” (SERRANO, WALDMAN, 2010, p.21).

de um continente primitivo, selvagem, de povos incivilizados¹⁰, inferiores, incapazes e, por isso, relegados a uma condição de subalternidade e escravidão.¹¹

Este raciocínio também foi propagado no decorrer de diversas manifestações intelectuais da Europa contemporânea, a exemplo do Iluminismo. Vários expoentes iluministas como Voltaire, Hume, Kant, e principalmente o filósofo alemão Friedrich Hegel, apesar de enfatizarem a universalidade da razão, negavam aos africanos a posse de capacidades literárias. Segundo Hegel, a África sequer fazia parte da história universal, pois se tratava de um continente presente no espaço e no tempo físico do planeta, mas não no seu mapa nem na sua cronologia civilizacionais (APPIAH, 1997; SERRANO; WALDMAN, 2010).

No século XIX essas afirmações ganharam um revestimento teórico a partir das crenças científicas oriundas das concepções do Darwinismo Social e do Determinismo Racial, que colocaram os africanos no nível mais baixo da escala evolutiva das “raças” humanas.¹² Reafirmando-os como infantis, primitivos, tribais, incapazes de aprender ou evoluir (OLIVA, 2003).

A gênese desse imaginário remonta ao surgimento do “racionalismo” no século XVI e seu desenvolvimento e consolidação entre os séculos XVIII e XIX como método dominante do pensamento ocidental, integrando desse modo a constituição de um “saber moderno” que permeia a formulação de princípios

¹⁰ Estes “povos” aos quais era associada esta condição de inferioridade e servidão eram os “negros”, que neste contexto do pensamento europeu passam a ser sinônimo de “africanos”.

¹¹ Sobre as interpretações de Heródoto e Ptolomeu a respeito da África e dos africanos ver OLIVA, 2003, p. 433-434.

¹² A melhor definição para o darwinismo social que encontrei até o presente momento está em PEREIRA, Amauri Mendes. *Por que estudar a história da África?* Cadernos CEAP, Rio de Janeiro: 2006, p. 12: (...) Transposição acrítica da teoria da evolução das espécies, do naturalista inglês Charles Darwin, para o plano da evolução humana. Sobre o darwinismo social, ver: DOMINGUES, Heloisa Maria Bertol; SÁ, Magali Romero, GLICK, Thomas (orgs). *A recepção do darwinismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2003. Sobre a eugenia e políticas de branqueamento, ver: DIWAN, Pietra. *Raça pura – uma história da eugenia no Brasil e no mundo*. São Paulo: Editora Contexto, 2007; STEPAN, Nancy Leys. *A hora da eugenia – raça, gênero e nação na América Latina*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2005; CARULA, Karoline. *A tribuna da ciência*. As conferências populares da Glória e as discussões do darwinismo na imprensa carioca (1873 - 1880). São Paulo: Annablume/FAPESP, 2009.

políticos, éticos e morais, que vão fundamentar os colonialismos do final dos anos 1800 (HERNANDEZ, 2008).

Sobre esta noção de “racionalidade”, Hernandez afirma que:

[...] em razão de essa racionalidade ser predominantemente ideológica, as representações norteiam o plano discursivo em detrimento da crítica fundamental para a constituição do pensamento. Os africanos são identificados com designações apresentadas como inerentes às características fisiológicas baseadas em certa noção de etnia negra. Assim sendo, o termo *africano* ganha um significado preciso: negro, ao qual se atribui um amplo espectro de significações negativas como frouxo, fleumático, indolente e incapaz, todas elas convergindo para uma imagem de inferioridade e primitivismo (HERNANDEZ, 2008, p. 18).

O saber ocidental construiu, dessa maneira, uma nova consciência planetária, constituída pelas visões de mundo, autoimagens e estereótipos que compunham um “olhar imperial” sobre o universo. Assim, tomando de empréstimo as palavras de Hernandez, “os estudos sobre o mundo não ocidental foram, antes de tudo, instrumentos de política nacional, contribuindo, de modo mais ou menos direto, para uma rede de interesses político-econômicos que ligavam as grandes empresas comerciais, as missões, as relações exteriores e o mundo acadêmico.” (HERNANDEZ, 2008, p. 18).

O entendimento desse contexto nos permite compreender as razões que levam Appiah (1997) a afirmar que “a própria categoria do negro é, no fundo, um produto europeu, pois os ‘brancos’ inventaram os negros a fim de dominá-los” (APPIAH, 1997). Sobre esta questão, Fanon (1983), que ao estudar os impactos psicológicos do processo de dominação europeia na África, afirmava que “o negro nunca foi tão negro quando a partir do momento em que foi dominado pelos brancos” (FANON, 1983).

No campo da História, principalmente no século XIX, foi negada à África qualquer importância para a história universal. Na concepção historiográfica positivista da época, as “trajetórias nacionais”, entendidas a partir dos principais fatos políticos dos Estados europeus, analisados cronologicamente e protagonizados por “grandes homens” ou “heróis”, eram privilegiadas como temas para a História, e, do ponto de vista metodológico, o passado só poderia ser acessado por meio de documentos escritos oficiais. Nessa perspectiva

histórica, os povos africanos não tinham nenhum papel de destaque na história da humanidade, pois, grande parte das sociedades africanas abaixo do Saara não utilizava códigos escritos, predominando desse modo a tradição oral. Eram também classificadas como sociedades sem movimentos históricos, sem progressos, marcadas pela imobilidade, conforme afirmação de Hegel:

A África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isto dizer que sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natural e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da história do mundo (Hegel, 1995: 174).

Esta concepção de uma África imóvel, sem movimentos humanos, nada mais é, do que aquilo que podemos chamar de “mito científico”¹³, pois a África sempre foi um continente em movimento, tanto internamente quanto em relações com outras partes do mundo. Talvez o maior exemplo dessa movimentação seja o fato de que cientificamente é comprovado que a África é “o berço da humanidade”, ou seja, os primeiros seres humanos nasceram na África e se deslocaram para as outras partes do planeta (CONNAH, 2013).

No que se refere à movimentação no interior do próprio continente, documentos diversos afirmam a existência de trocas regulares entre as diversas regiões do continente africano que deram origem ao desenvolvimento de redes comerciais internas na África desde o século VII, dentre as quais podemos destacar as rotas transaarianas, que lançam por terra a tese da intransponibilidade do Saara, a qual afirmava a inexistência de relações entre o norte e o sul do continente por causa do deserto (FASI; HRBEK, 2010; HERNANDEZ, 2008, p. 33 – 44).

Estes mitos científicos foram desmontados, principalmente a partir da segunda metade do século XX, quando aconteceu uma espécie de revolução

¹³ Mito científico é um conceito criado por M'Bokolo (2009), inspirando-se na formulação “barragem de mitos” concebida anteriormente por Ki-Zerbo (2009). Para M'Bokolo, Mito científico refere-se à algumas criações históricas mal fundamentadas, que ao longo do tempo construíram inverdades acerca do continente africano. Dentre as quais podemos destacar o mito do isolamento e imobilidade do continente em relação às outras partes do mundo; o mito da passividade dos africanos; da divisão da África em duas: uma branca e desenvolvida ao norte do Saara e outra negra e primitiva ao sul; e o mito do branqueamento da civilização egípcia, entre outros.

nos estudos sobre o continente africano (OLIVA, 2003). As inovações metodológicas efetivadas no campo da História a partir da Escola dos Analles, a exemplo da aproximação da História com a Antropologia, Linguística e a Arqueologia, assim como a diversificação e afirmação de novas fontes, em especial as tradições orais, possibilitaram a ampliação dos estudos sobre o continente e deu origem a uma “nova historiografia africana”.

Essa nova historiografia africana foi desenvolvida partindo-se do próprio continente, escrita por intelectuais africanos, e não mais a partir dos olhares estrangeiros sobre a África. Desse modo, os historiadores desse movimento partiam do argumento de que a África também tinha sua história, assim, os estudos por eles realizados objetivaram modificar as leituras e visões sobre a África e redimensionar a história do continente.

Os novos estudos sobre o continente africano e suas populações, retirando-se a ótica de preconceitos naturais às representações eurocêntricas, permitiram o restabelecimento de suas características histórico-culturais possibilitando, dessa maneira, o conhecimento da sua inquestionável riqueza e da sua inegável importância para a compreensão da trajetória histórica da própria humanidade.

Porém, essa grandeza da história africana, mesmo sendo ricamente pontuada por esta “nova historiografia” sobre o continente, lamentavelmente foi deixada de lado ao longo da trajetória histórica dos livros didáticos brasileiros. Quando a África não foi completamente silenciada, esquecida, apagada da História por eles veiculada, foi apresentada a partir de representações eurocêntricas carregadas de preconceitos, visões desqualificantes e estereótipos que tenderam, ao longo de todas as fases da História, a colocar a África e suas populações em uma posição de inferioridade e insignificância.

Apesar da necessidade de compreensão do continente africano, para que se possa compreender a história da humanidade, visto que este seja o berço da humanidade, a tendência dos livros didáticos foi seguir as perspectivas historiográficas europeias, em especial as do século XIX, reservando à África um papel secundário e pouco significativo no curso da História, e veiculando informações equivocadas ou pouco condizentes com a realidade africana. O que favorece a construção e manutenção de

representações estereotipadas e depreciativas sobre o continente e suas populações por aqueles que se apropriam de tais informações.

O CONTINENTE AFRICANO NO LIVRO DIDÁTICO EM JACOBINA

Atentemos agora para um “estudo de caso”. Fazendo uso da mesma metodologia que Oliva utilizou na realização de parte de seu artigo “A História da África nos Bancos Escolares: Representações e Imprecisões na Literatura Didática” (2006), vejamos a seguir uma análise que tem como objeto uma coleção didática utilizada em uma escola pública de Jacobina.

Trata-se da coleção “História: Das cavernas ao terceiro milênio”, escrita por Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, destinada aos estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A escolha desta coleção se traduz pelo fato de ela ainda estar em uso em uma das principais escolas públicas de nível Fundamental da cidade de Jacobina, o Colégio Municipal Armando Xavier de Oliveira, o que possibilita ao estudo um maior grau de atualidade, assim como a oportunidade de acesso a todos os volumes da coleção.

Considerando-se que, no modelo de ensino adotado no Brasil, o livro didático se tornou, se não o único, mas um dos principais referenciais teórico-metodológicos de análise e sistematização de conhecimentos utilizados nas escolas brasileiras de modo geral, as representações neles divulgadas atingem milhares de pessoas. Mesmo que as formas de apropriação de tais representações variem de acordo com as categorias mentais, e socioculturais daqueles que as observam, a capacidade de influência que elas podem exercer na construção de entendimentos sobre aquilo que representam por aqueles que delas se apropriam é enorme.

Partindo-se deste pensamento, o objetivo dessa análise é identificar e problematizar as formas como os livros desta coleção didática representam a África e os africanos em seus textos e imagens, percebendo, neste processo, o grau de importância que é atribuída à temática africana em meio aos demais conteúdos por eles veiculados, assim como as possibilidades de

entendimentos sobre a África e suas populações, passíveis de serem construídos por aqueles que têm contato com tais livros e se apropriam de tais representações.

UMA QUESTÃO DE NÚMEROS

Ao se realizar um balanço das páginas dedicadas aos assuntos no livro didático de Braick e Mota (2006), pode-se observar de imediato o papel secundário que é destinado à História da África, tão logo se observa a quantidade de espaço que é destinado para o seu estudo. Uma simples comparação do espaço reservado para a discussão de temáticas europeias revela o quanto a África é relegada ao segundo plano.

No primeiro volume da coleção, destinado ao 6º Ano, o qual pretende efetuar uma discussão que compreenda “Dos primeiros seres humanos à queda do império romano”, o continente africano é abordado em dois capítulos. No capítulo 7, que discute a civilização egípcia, apesar de pouco relacionando a grandeza do Egito ao espaço e aos povos africanos, a discussão é realizada em 16 páginas. No capítulo 8, o segundo destinado à África, as autoras apresentam “o Reino de Cuxe e os berberes do deserto” em apenas 11 páginas. Em contrapartida, as antigas civilizações europeias, Grécia e Roma, recebem espaços bem mais privilegiados, Grécia - dois capítulos (ambos com vinte e cinco páginas ao todo) e Roma - três capítulos (com quarenta e sete páginas ao todo).

No segundo volume, destinado aos estudantes do 7º Ano, que aborda “Da formação da Europa medieval à colonização do continente americano”, a África é objeto de estudo em apenas um capítulo (composto por 19 páginas) - o capítulo 8 - intitulado “a África dos grandes reinos e impérios”. Por outro lado, os temas característicos da interpretação eurocêntrica da História, a exemplo de Feudalismo, Renascimento cultural e expansão marítima, ocupam espaços bem mais consideráveis.

Porém, os casos mais alarmantes ficam ainda para os dois últimos volumes, de 8º e 9º Ano, onde são reservados para a África apenas metade de um capítulo em cada livro. No capítulo 10 do terceiro volume, que tem por título “o imperialismo na África e na Ásia”, o continente africano detém apenas 8 páginas de discussão a seu respeito. Já no capítulo 10 do quarto e último volume, que mais parece uma continuação do citado acima no terceiro volume, tem por título “A descolonização da África e da Ásia”, e reserva somente 10 páginas para a África. Além desses capítulos, como de costume, ela continua vagueando por algumas temáticas em quais são tradicionais seu aparecimento vinculando-a a Escravidão.

O pouco espaço destinado ao estudo do continente africano é notório e alarmante, mas, por incrível que pareça, ainda podemos afirmar que, deste ponto de vista, isto representa um grande avanço em muito decorrente da Lei 10.639/03, pois, se considerarmos, por exemplo, que em 2003, a já citada pesquisa de Anderson Oliva, com livros anteriores à lei, revelava que entre 20 coleções didáticas apenas 5 possuíam capítulos específicos sobre História da África (Oliva, 2003, p. 429).

O problema é que, ao que parece, a África aparece nesta coleção somente como forma de cumprimento da lei e não pela importância da compreensão de sua História, o que é extremamente importante para a compreensão da própria História humana. Não que o cumprimento da lei não seja necessário. Mas é imprescindível também que se reconheça tal importância e que se dê à África o espaço que ela merece e que se faz necessário para a discussão de um continente tão vasto, plural, e de uma historicidade tão longínqua como é o continente africano.

UMA QUESTÃO DE CONTEÚDO

Em “História: das cavernas ao terceiro milênio” de Braick e Mota (2006), a África e os africanos quase não aparecem nos textos. Quando os africanos aparecem é de forma generalizada e simplista. Por exemplo, no estudo realizado pelas autoras sobre o Egito Antigo, a impressão que se tem é de que elas próprias se dão conta da falta de participação humana na história egípcia

que elas estão construindo. Depois de um farto enaltecimento da importância do Rio Nilo para o desenvolvimento desta civilização, inclusive citando uma famosa frase em que Heródoto expressa seu olhar preconceituoso sobre a África: “A maior parte [do Egito] é uma dádiva do Nilo, como dizem os sacerdotes, e foi essa a minha impressão.” (Heródoto, apud, Braick; Mota, 2006, p.93),¹⁴ as autoras dizem o seguinte:

É verdade que o Rio Nilo facilitou a agricultura, a criação de animais e o transporte, mas não podemos esquecer o trabalho dos seres humanos que viveram no antigo Egito (BRAICK; MOTA, 2006, p. 95).

Quem são esses “seres humanos”? Quais as características mais marcantes “dessas pessoas” a que o texto se refere? Isto não importa saber? Acredito que sim, em se tratando de um espaço e de povos tão encobertos por visões estereotipadas, desqualificantes e diminutivas ao longo da historiografia de caráter eurocêntrico que imperou no Brasil e no mundo; e já que as autoras fazem essa referência descritiva, a exemplo da cor negra e da originalidade africana, quando o assunto é escravidão, em outro volume da coleção.

Partindo-se do pressuposto de que o recorte espaço-temporal é imprescindível à História, ou seja, de que toda história necessita de uma localização no tempo e no espaço, as informações geográficas acerca da civilização egípcia deveriam ser destacadas logo na introdução da discussão, para que se saiba de imediato sobre qual território está se falando.

Em Braick e Mota (2006), as autoras introduzem o assunto dizendo:

Neste capítulo vamos aprender mais a respeito da civilização egípcia, que se desenvolveu há mais de 5.000 anos. Você vai descobrir que o Egito antigo é muito mais que uma cultura de pirâmides e múmias (BRAICK; MOTA, 2006 p.92).

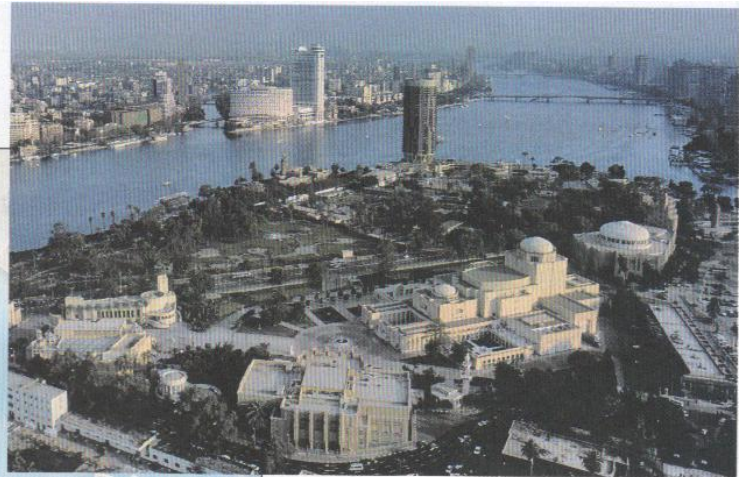
Se as autoras localizam a civilização egípcia no tempo, porque não localizam também no espaço? Porque não dizer que ela se desenvolveu a mais de 5.000 anos na África? Certamente ficaria mais completa a informação! A localização geográfica do Egito no continente africano, de modo a se deixar

¹⁴ A atribuir ao rio Nilo o desenvolvimento da maior parte do Egito, Heródoto desconsidera toda a grandeza do trabalho (humano) realizado pelos povos africanos desta antiga civilização.

claro, de qual continente e povos está se falando, quando se refere à civilização egípcia, é quase inexistente.

A palavra “**africano**”, no sentido de localização, aparece apenas uma vez em todo o capítulo, além do mais, é dada a essa informação uma importância secundária, pois, ela está inserida em uma observação dentro de um tópico no qual as autoras, novamente, dão maior ênfase à importância do Rio Nilo para o Egito. Nas imagens e no texto do tópico em questão, todo o destaque é reservado ao Nilo, tanto a imagem do Egito atual quanto a imagem do mapa do antigo Egito destacam o rio, enquanto que a referência à sua localização geográfica ser no continente africano passa quase que despercebida, tanto na imagem quanto no texto.

Figura 1. O Rio Nilo, na cidade do Cairo, capital do Egito, em 2006.



Observe o mapa e o globinho da figura 2. Verifique a localização do Egito antigo e as características da região. Você vai perceber que ele fica no nordeste do continente africano, banhado tanto pelo Mar Mediterrâneo quanto pelo Mar Vermelho, em meio a uma grande área de desertos. Note, também, que as áreas de ocupação humana — ou seja, as vilas e cidades — ficavam próximas ao Rio Nilo. Com 6.671 quilômetros de extensão, o Nilo foi — e continua sendo — muito importante para a vida do povo egípcio. Leia, na página seguinte, o boxe sobre o Egito atual.

Bate-papo

- Nesse mapa estão representados, entre outros elementos, os mares, o deserto e o Rio Nilo. Qual desses elementos geográficos você acha que era mais importante para a vida dos antigos egípcios? Por quê?
- No capítulo 4 você estudou

(BRAICK; MOTA, 2006, p. 93)

Ainda no que se refere à abordagem sobre a civilização egípcia, outro ponto importante de se destacar é a falta de esclarecimento sobre quais povos está se tratando quando se fala em “**egípcios**”. Quem são esses povos dotados de uma inteligência fascinante, capazes de desenvolver uma civilização tão grandiosa, uma produção cultural de tamanha grandeza e importância para a História da humanidade?

A pergunta é: porque não há nenhuma referência quanto ao fato dessa população responsável por incríveis feitos ser composta por povos africanos de pele negra? No contexto das ações afirmativas respaldadas na Lei 10.639/03 isso é extremamente importante. Porém, a palavra “**negro**” ou “**negros**” não aparece sequer uma vez ao longo de toda a discussão do capítulo.

Além do âmbito das ações afirmativas, em se tratando da civilização egípcia, isto se faz extremamente importante também no próprio âmbito da história africana, já que existe um “mito científico”, apesar de já ultrapassado, pautado em uma historiografia de cunho eurocentrista, que defende a ideia de que a civilização egípcia teria sido desenvolvida por povos brancos, provavelmente europeus, que teriam migrado para o norte do continente africano. Neste sentido, tomando-se o cuidado de que não haja uma generalização que compreenda negro = africano, é importante que se destaque as características físicas desta população egípcia para que não se dê margem à continuação desse mito, mas sim que legitime a pertença desta civilização ao continente africano.

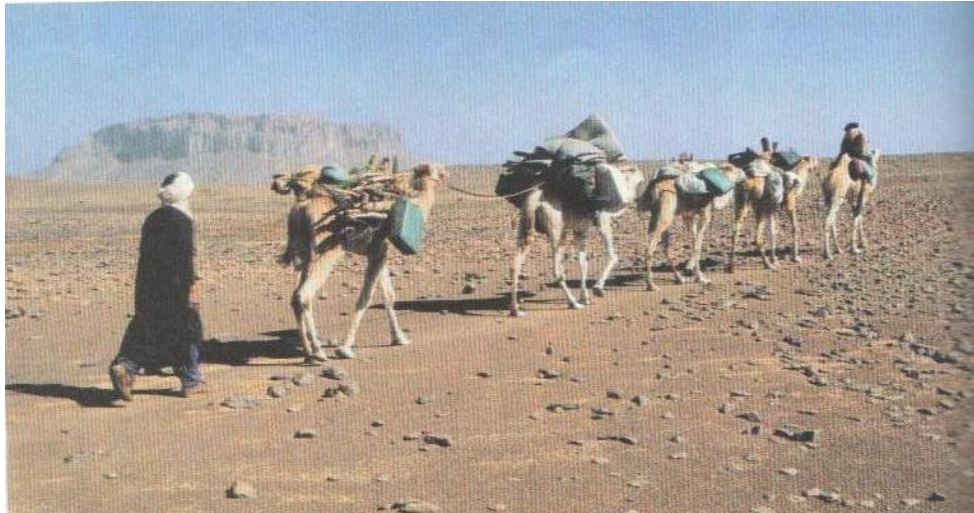
Para esta questão, é importante encetar algumas questões, a exemplo de que por mais que se refiram ao continente africano como o lugar dos negros, esta identidade não é a que prevalece entre os povos que habitam a África. Certamente, quando deslocados, os africanos tomam outras identidades, mas a cor da pele não é a mais significativa, pois, se o fosse, teríamos lubas, tutsis, hutus e acholis se auto identificariam apenas como negros (MBEMBE, 2001).

Acredito que um dos pontos fortes da coleção, mesmo variando em erros e acertos, é o capítulo 8 do primeiro volume, intitulado “O Reino de Cuxe e os berberes do deserto”. Logo na introdução do capítulo, as autoras trazem informações que ressaltam a grandeza dessas sociedades africanas, assim como imagens que possibilitam a aquisição de outras informações acerca da dinâmica sociocultural e econômica de alguns povos do continente. Por exemplo, os Tuaregues.

No seu apogeu, por volta do século VIII a.C., o Reino de Cuxe era um dos mais extensos da Antiguidade e incluía, em seus domínios, o território egípcio. No ano de 2003, a Unesco incluiu as colinas de Gebel Barkal, situadas no antigo reino dos cuxitas, no atual Sudão, na lista de

Patrimônio da Humanidade, juntamente com as cidades de Meroé e Napata (BRAICK; MOTA, 2006, p. 110).

Os berberes habitavam a região do Deserto do Saara, no norte da África. Eles se destacaram como grandes comerciantes do deserto e pelo uso de camelos como meio de transporte. Os tuaregues atuais descendentes dos antigos berberes (BRAICK; MOTA, 2006, p. 110).



“Caravana tuaregue no Deserto do Saara, Argélia, em 2006”.

Sobre o Reino de Cuxe, a abordagem traz importantes informações a respeito de sua história, assim como de suas principais características culturais, econômicas e de suas organizações sociais, merecendo destaque às observações realizadas a cerca da escrita cuxita, da cidade de Meroé e da cerâmica meroíta, inclusive citando consideráveis autores que escreveram sobre a história da África, como Basil Davidson e Alberto da Costa e Silva, além de utilizar imagens que realçam a riqueza desta sociedade.



Jóias cuxitas. “bracelete (à esquerda) e anel (à direita) em ouro e esmalte”. (Idem, p.114).

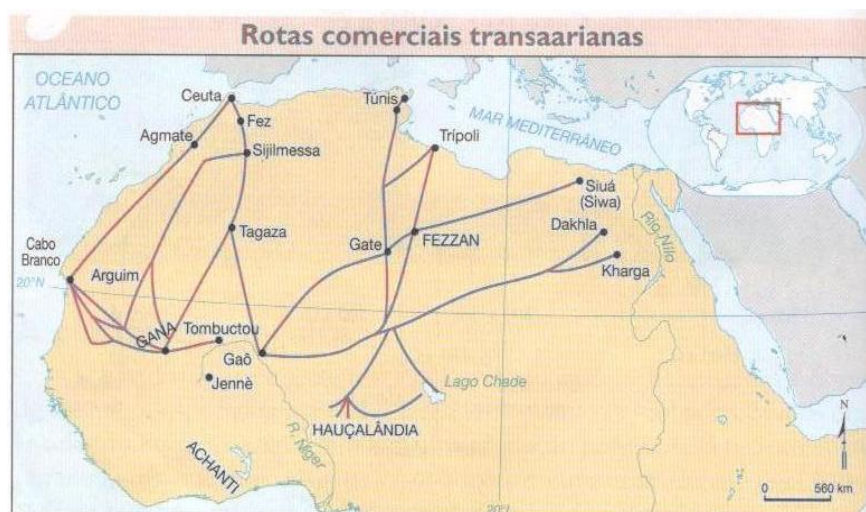
Concernente ao tratamento dado aos Berberes, as autoras incorrem em erros e acertos. Dentre os erros posso destacar a seguinte passagem, onde

Braick e Mota se referem, grosseiramente, a estes povos aludindo aos mesmos à condição de tribais:

Os povos do deserto ficaram conhecidos como beberes, nome que se origina de uma antiga língua africana chamada *berbere*. Os berberes dividiam-se em diversos subgrupos e tribos. [...] (BRAICK; MOTA, 2006, p.116).

O conceito de tribo, formulado pela antropologia evolucionista, classificava os povos em diferentes estágios civilizatórios. As tribos estariam abaixo do estágio ocupado pelos europeus. Este conceito, portanto, traz consigo as marcas do etnocentrismo, que tomava o continente europeu como modelo, impondo aos demais povos a adaptação aos valores em questão.

Já no ponto de vista dos acertos, destacam-se as informações enfatizadas pelas autoras acerca do comércio de longa distância através do Saara. Traço de grande importância para a compreensão da História africana. Além das várias informações escritas, Braick e Mota também fazem uso de um mapa que destaca as rotas comerciais transaarianas.



(BRAICK; MOTA, 2006, p. 116)

No segundo volume da coleção o continente africano aparece somente na Terceira Unidade de estudos. Este posicionamento no curso dos estudos a serem realizados no livro por si só já atribui à África uma situação de passividade, estranhamento e secundarismo, visto que o tema desta unidade a

qual o continente está inserido chama-se “O mundo que os europeus encontraram” (BRAICK; MOTA, 2006, p.126). Logo se percebe que a história a ser contada parte das representações europeias da História. Quando deveria ser o contrário.

Com a evolução dos estudos africanos, principalmente após a conquista das independências pelas ex-colônias africanas a partir de 1960, e das evoluções teórico-metodológicas da História, particularmente com os avanços quanto à utilização de informações provenientes da Arqueologia e da tradição oral, a História da África foi reescrita de modo a compreender as especificidades históricas do continente. Agora não mais a partir dos olhares estrangeiros, mas sim pela ótica dos próprios africanos. Estes novos estudos possibilitaram o tratamento crítico da historiografia europeia sobre a África e o questionamento de seus preconceitos.¹⁵

Porém, as autoras parecem desconsiderar tal mudança de paradigma. Vejamos só nesta parte da introdução da unidade em questão:

Nos capítulos **desta unidade**, você vai estudar como viviam alguns dos povos que os europeus encontraram ao realizar as grandes viagens pelo Atlântico, como se deu a conquista e a destruição de antigas civilizações americanas e as medidas tomadas pelas metrópoles européias para lucrar com a exploração das novas terras. Ao estudar esse assunto, vai poder entender por que, como uma jangada a navegar pelo Atlântico, Portugal e Espanha se encontram com os povos do Novo Mundo (BRAICK; MOTA, 2006, p.127).

Notemos que o estudo pretende ser realizado a partir da dominação europeia na África e na América. Notemos também que, de modo intencional ou não, as autoras aludem à existência de “civilização” somente na América, “[...] *como se deu a conquista e a destruição de antigas civilizações americanas e as medidas tomadas pelas metrópoles européias para lucrarem com a exploração das novas terras.*” A África fica enquadrada, nesta passagem, apenas nas “novas” terras que foram exploradas pelos europeus. Ou seja, é representada, mesmo que de modo não explícito, como incivilizada, e como inerte fonte de riquezas para os europeus.

¹⁵ Ver: (HERNANDEZ, 2006, p. 23-44).

Ao dizer que “como uma jangada a navegar pelo Atlântico, Portugal e Espanha se encontram com os povos do Novo Mundo”, Braick e Mota também desconsideram o fato de que os contatos entre africanos e europeus já aconteciam desde tempos muito remotos por meio do Mediterrâneo (FASI; HRBEK, 2010; MOKHTAR, 2010; NIANE, 2010).

No capítulo reservado à África nesta unidade de estudos do volume, o 8, que tem por título “A África dos grandes reinos e impérios”, as autoras tentam legitimar o estudo do continente africano, atitude que não pode ser desconsiderada. Porém, o critério que elas escolhem para a realização do estudo não é o mais correto.

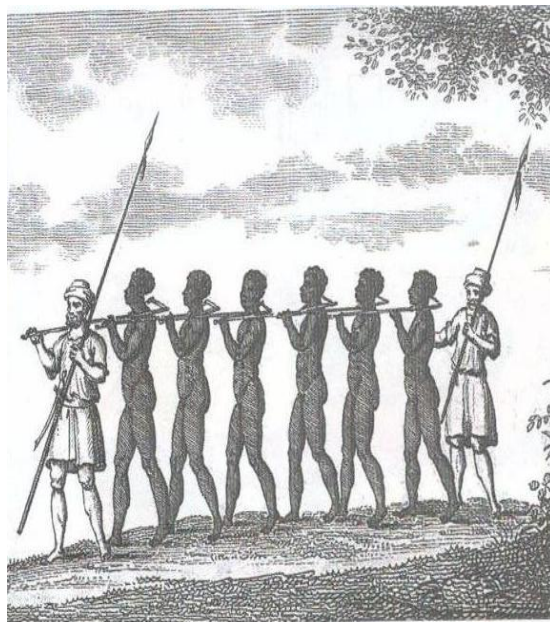
Ao escolher os grupos africanos a serem estudados (O Reino de Gana, p.134-135; O Reino do Mali, p.135; Os reinos lorubas, p.137; O Reino de Benin, p. 138 e O Reino do Congo, p. 139-140), as autoras recorrem ao método de análise dos historiadores africanos da chamada corrente da “Superioridade Africana”, que no período próximo às independências utilizaram padrões e referências europeias para afirmar ao mundo e aos próprios africanos que a História do continente possuía elementos grandiosos que deveriam ser estudados (OLIVA, 2003, p. 448-449):

Neste sentido, encontrar os grandes “impérios”, as grandes construções e as esplendorosas obras de arte tornou-se quase que uma obsessão. Porém, se a África era e é uma região de grande autonomia, capacidade criativa e de fecunda participação na História geral, não seria preciso eleger padrões europeus para sua afirmação. Esta crítica já foi feita, com grande pontualidade, a alguns daqueles historiadores (OLIVA, 2003, p.449).

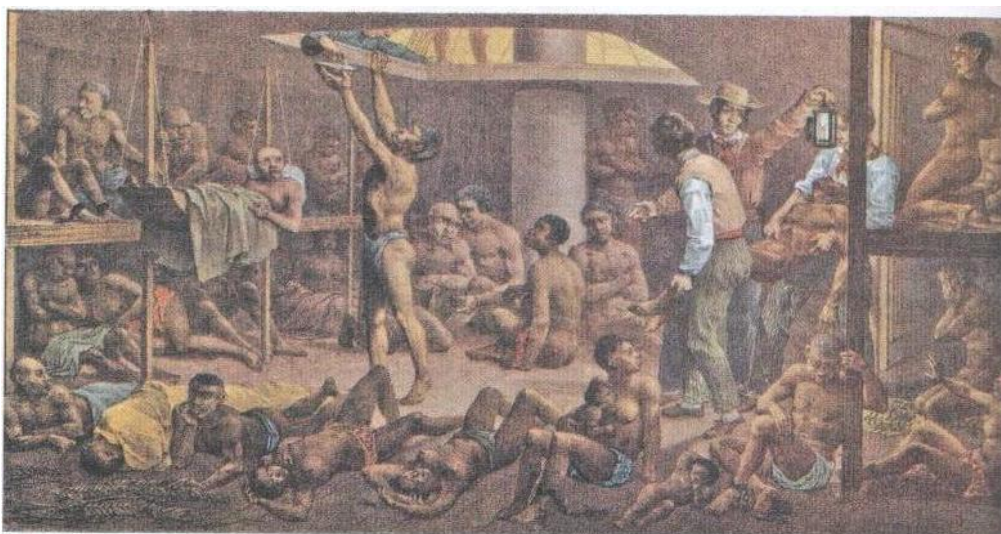
Porém, assim como destaca Oliva em semelhante estudo sobre a literatura didática de Schmidt (1999), Braick e Mota também parecem desconhecer as críticas realizadas aos historiadores desta corrente, pois, como Schmidt, é justamente este critério que elas elegem na seleção do que será estudado no capítulo.

Esta seleção espelhada na História da Europa: o estudo das grandes civilizações ou reinos, a exemplo (A Civilização Grega; O Império Romano; O Império Bizantino), desconsidera a relevância dos milhares de “pequenos” grupos que se espalham pela África.

Além desta má escolha quanto ao método de estudo, as autoras, diversas vezes, insistem em referenciar os povos do continente africano com a escravidão atlântica, principalmente fazendo uso de imagens que reforçam as estereótipos produzidas a partir da veiculação de representações que evocam uma condição de fraqueza, passividade e submissão dos povos africanos.

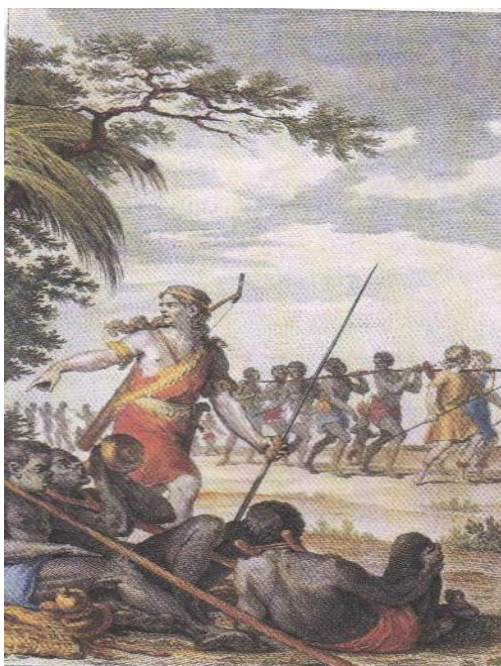


“Captura de negros na costa africana...” (BRAICK; MOTA, 2006, p. 144)



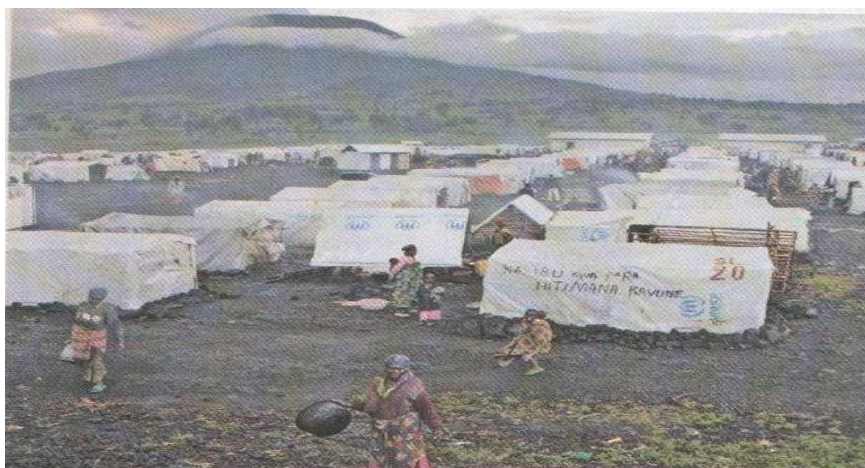
“Negros no porão: navio negreiro, litografia de Rugendas, século XIX.” (Idem, p. 214).

No restante da coleção, terceiro e quarto volumes, o continente africano continua aparecendo associado à Escravidão. Fora isso, aparece apenas ligado ao domínio colonial no século XIX, ao processo de independência e às graves crises sociais, étnicas, políticas e econômicas em que mergulhou grande parte dos países africanos formados no século XX. Isto significa que, nas palavras de Oliva, “A África torna-se um apêndice ou um complemento.” (Oliva, 2003, p. 443).



“Comércio de escravos na África...” (BRAICK; MOTA, 2006, p. 153)

Vejamos só a imagem e o texto introdutório do capítulo 10 do terceiro volume “O imperialismo na África e na Ásia”. Como fica subentendido no título do capítulo, o estudo desenvolvido não é sobre a África, mas sobre a presença europeia no continente africano. Esta afirmação se comprova apenas com a observação de alguns subtítulos do capítulo (As possessões europeias na África, A expansão francesa, p.157; a expansão britânica, p.158; A expansão alemã e a partilha da África, p.159). O continente africano aparece somente como “espaço explorado”.



“Campo de refugiados Kibati, na Republica Democrática do Congo (RDC) [...]”
(BRAICK; MOTA, 2006, p.152).

“A África paga caro pela guerra. E há números que comprovam. Quando comparados a nações em situação de paz, os países africanos que vivem em conflito armado têm índices de mortes de crianças 50% maiores. Lá também moram 15% das pessoas com deficiência alimentar do mundo. A expectativa de vida é de cinco anos a menos; há 20% menos adultos alfabetizados; há menos comida (12,4% por pessoa) [...].

Novas pesquisas estão medindo o impacto do conflito armado sobre a população africana. A agência não governamental Saferworld, com base no Reino Unido, é uma das organizações que esperam que os resultados das pesquisas possam influenciar diretamente os propositores de políticas públicas indicando que é necessário investir mais na população refém da guerra e do conflito.” (Idem).

Tanto o texto como a imagem faz a leitura de uma África em caos. O texto carregado de números esforça-se em comprovar a “extrema miséria” que supostamente é a realidade nua e crua do continente. Chama-se à atenção para as guerras civis e os conflitos armados que “assolam” países africanos, mas em nenhum momento as autoras procuram explicar as motivações e origens destes conflitos. A impressão que se passa é de que a guerra é uma característica da natureza africana.

Diante destas leituras sobre a África, as representações mais prováveis de serem construídas por aqueles que delas se apropriam é as de um continente completamente tomado pela pobreza, violência, fome, doenças, sofrimento e incapacidade de desenvolvimento. Representações de um continente incapaz de oferecer algo de bom para a humanidade.



“sudaneses em campo de refugiados no Chade...” (Idem)

O capítulo 10 do quarto, e último volume, que mais parece uma continuação do citado capítulo 10 do volume anterior, tem por título “A descolonização da África e da Ásia”. Neste destaca-se como ponto positivo algumas importantes informações que as autoras apresentam sobre as independências dos países africanos a partir de 1960:

Um dos primeiros movimentos de libertação da África foi o **pan-africanismo**, surgido no final do século XIX. O pan-africanismo defendia a união dos povos africanos como forma de fortalecer o continente no contexto internacional. O movimento, popular entre as diversas etnias locais, contribuiu para a criação da **Organização para a Unidade Africana**, em 1963 (BRAICK; MOTA, 2006. p. 196).

As autoras também citam uma parte do texto da declaração de independência do V Congresso Pan-Africano realizado em Manchester no ano de 1945:

“Nós afirmamos o direito de todos os povos coloniais seguirem seu próprio destino. É preciso que todas as colônias sejam libertadas da dominação imperialista estrangeira, quer seja ela política ou econômica. Os povos colonizados devem ter o direito de eleger seus próprios governantes, sem restrições vindas de potências estrangeiras. Afirmamos aos povos colonizados que eles devem lutar para alcançar seus objetivos por todos os meios à sua disposição” (BRAICK; MOTA, 2006. p. 196).

Outro ponto de destaque no capítulo que é necessário um elogio são as informações a respeito dos movimentos de libertação do Congo, como o Movimento Nacional Congolês, e de seu líder Patrice Lumumba.

[...] uma associação cultural de nome **Abako** transformou-se em partido político e passou a liderar a luta em favor da independência, defendendo a constituição de partidos e a emancipação política do Congo. Desse movimento surgiram outras organizações, como o Movimento Nacional Congolês, liderado por Patrice Lumumba. (Idem, p. 199).



“Patrice Lumumba discursando num comício na época da independência. Congo, Junho de 1960.” (BRAICK; MOTA, 2006. p. 196).

Informações como estas são de fundamental importância no estudo da História da África, pois ressaltam as ações e reações dos povos do continente em busca da concretização de seus interesses. Evidenciar os povos do continente como protagonistas de suas próprias histórias é extremamente necessário para a desconstrução do mito da passividade africana, e para a construção de uma história mais próxima da efetividade.

No entanto, em contraste com esse acerto, Braick e Mota retomam os erros de uma abordagem depreciativa sobre o continente ao darem a maior ênfase no capítulo aos problemas resultantes dos processos de independência. O que acaba por reforçar a ideia racista e preconceituosa da incapacidade dos africanos em se desenvolverem sozinhos:

“Com o fim da Guerra Fria, a África perdeu sua importância relativa. Nos anos de 1990, o continente foi de novo entregue ao esquecimento. Os Estados africanos, artificialmente divididos, ainda são cenários de guerras civis provocadas por ódios tribais. Muitas ditaduras são mantidas através das armas, e a doença, a fome, e a seca continuam ceifando a vida de milhões de pessoas. [...]” (BRAICK; MOTA, 2006, p. 190).



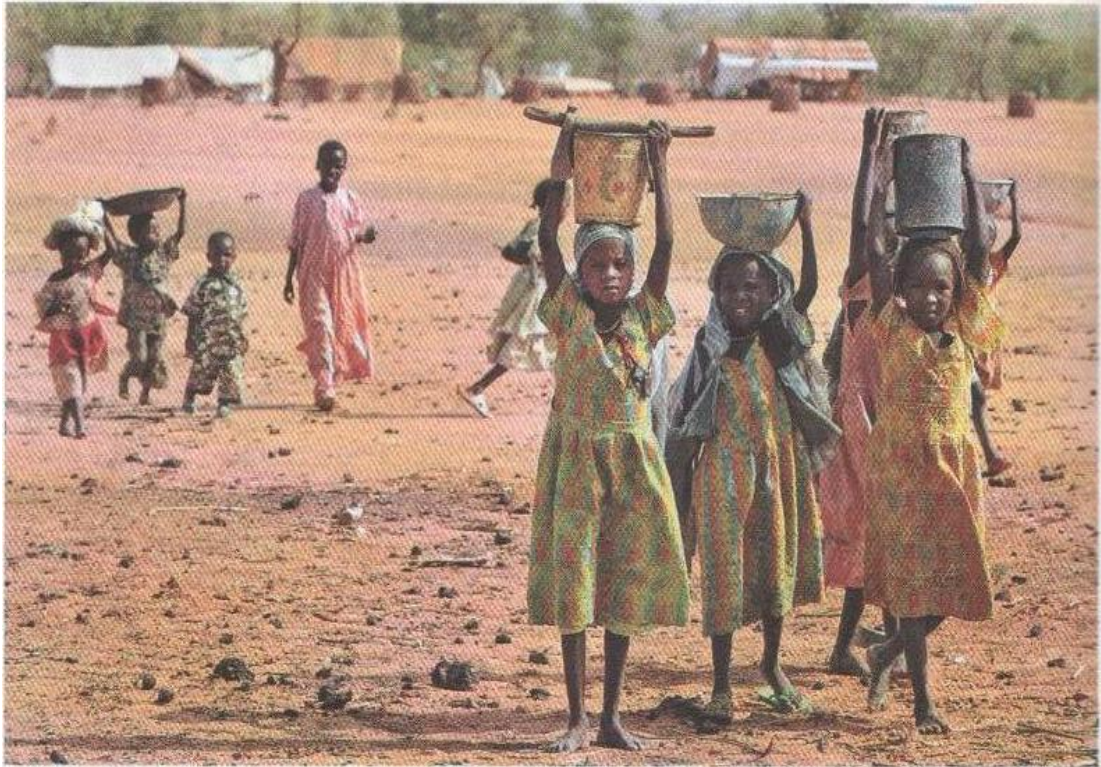
“Desabrigados quenianos em Eldoret, no Quênia...” (BRAICK; MOTA, 2006, p. 190).

Ao veicularem a ideia de que “a África perde sua importância com o fim da Guerra Fria” e de que “nos anos de 1990, o continente africano foi de novo entregue ao esquecimento”, as autoras aludem à existência de uma dependência africana dos europeus. Basicamente, guardando-se as devidas proporções, é o mesmo que dizer que a colonização deveria ter continuado.

Além disso, as autoras mais uma vez tratam os povos do continente como **tribais**, “Os Estados africanos..., ainda são cenários de guerras civis provocadas por ódios tribais” (Braick; Mota, p.190); “Muitos países estão mergulhados em frequentes guerras intertribais e civis” (BRAICK; MOTA, 2006, p. 204).

Braick e Mota concluem sua historiografia transmitindo aos leitores de seu livro uma visão simplista e controversa a respeito da África:

[...] Muitos países estão mergulhados em frequentes guerras intertribais e civis. É incalculável o número de mutilados e mortos, e milhões de refugiados se espalham pelo continente africano ou migram para outras partes do mundo, onde são, na maioria das vezes, rejeitados. Calcula-se que 50% dos refugiados do globo são africanos. [...] a miséria, a fome, a pobreza e a humilhação continuam a fazer parte do cotidiano da maioria desses povos. (BRAICK; MOTA, 2006, p. 204).



“Crianças sudanesas no campo de refugiados...” (Idem)

As críticas aqui pontuadas à postura das autoras ao privilegiarem uma “História da África”, em sua maior parte, marcada pela dominação europeia, pela escravidão, miséria, guerras, fome, doenças, etc., não objetivam induzir a produção de um conhecimento que feche os olhos para as dificuldades e carências do continente africano. Reconhecemos seus problemas. Mas, acreditamos que a grandiosidade de sua história merece espaços melhores na literatura didática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A “História da África”, representada em Braick e Mota (2006) é simplista e carregada de imprecisões. O emprego, pelas autoras, em vários momentos, do conceito de “tribo”, quando se referem a grupos humanos africanos, desconsiderando as justas críticas que se tem feito à utilização do termo devido à forte carga de preconceito que ele exprime, confirma algo que outras pesquisas da área já revelaram em outros momentos. A pouca atenção e a pouca importância que tem sido dada ao estudo do continente africano na literatura didática ao longo dos tempos.

Apesar das lutas que se têm travado, principalmente por intelectuais africanistas, pelos movimentos negros, e por historiadores que atentam para tal questão, em busca de uma mudança de postura quanto a esta realidade, e dos importantes resultados que se tem alcançado através dessas lutas, a concretização de avanços ainda caminha a passos lentos. Pois, os poucos espaços e as grades lacunas de conhecimento ainda são as características mais significativas da “História da África” apresentada na maioria dos livros didáticos produzidos no país.

Os poucos pontos positivos destacados na coleção em relação à leitura por ela apresentada sobre o continente africano, em contraste com as muitas críticas, serve de alerta para o fato de que, no campo teórico da questão, algumas vitórias têm sido alcançadas, a exemplo da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana no Sistema de Ensino brasileiro. Porém, na prática, essas vitórias ainda estão longe de se concretizarem de modo efetivo. Pois, não basta discutir a África apenas para cumprir a Lei, antes disso, é necessário que se reconheça a importância histórica do continente para a compreensão da própria humanidade e que se compreenda a necessidade do desenvolvimento de um estudo que se disponha a fazer tal importância ser conhecida.

Na historiografia didática em questão, a partir de um posicionamento eurocêntrico, os povos africanos ainda continuam sendo representados como escravos, tribais, passivos, submissos, sofredores. E as representações mais

latentes sobre o continente pintam uma “África” miserável, dominada pelas guerras, fome, AIDS, falência econômica e incapacidade de desenvolvimento.

Desse modo, serão maiores as possibilidades de os estudantes do Colégio Municipal Armando Xavier de Oliveira, que aqui pode representar a maior parte das escolas brasileiras e seus estudantes, que têm contato com essas ideias e delas se apropriam de alguma maneira, construir, individual ou coletivamente, imaginários negativos e discriminatórios a respeito da África e dos africanos. À medida que o livro didático se consolida como principal referente teórico dessas escolas, fazendo com que estas ideias marcadas pelo preconceito europeu e que pouco se aproximam da História da África e dos africanos que existiram e que existem em sua efetividade sejam, na maioria das vezes, as únicas que chegam até eles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- CAIME, Flávia Eloísa. O livro didático: algumas questões. In: DIEHL, Astor Antônio (Org). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: EDINPF, 1999.
- CARULA, Karoline. **A tribuna da ciência. As conferências populares da Glória e as discussões do darwinismo na imprensa carioca (1873 - 1880)**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2009.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. São Paulo: Forense, 1982.
- CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1991.
- CHARTIER, Roger. **A História cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990
- CHAUI, Marilena de Souza. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1980.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, 2004, pp. 549-566.
- CONNAH, Graham. **África desconhecida. Uma introdução a sua Arqueologia**. São Paulo: EDUSP, 2013.
- DIEHL, Astor Antônio. **Cultura Historiográfica: memória, identidade e representação**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- DIWAN, Pietra. *Raça pura – uma história da eugenia no Brasil e no mundo*. São Paulo: Editora Contexto, 2007.
- DOMINGUES, Heloisa Maria Bertol; SÁ, Magali Romero, GLICK, Thomas (orgs). **A recepção do darwinismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2003.
- FASI, El Mohammed; HRBEK, Ivan (Org.). **História Geral da África, Vol. III - África do século VII ao XI**. Brasília: UNESCO/ MEC, 2010.

FASI, El Mohammed; HRBEK, Ivan (Org.). **História Geral da África, Vol. III - África do século VII ao XI**. Brasília: UNESCO/ MEC, 2010.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. *A África na sala de aula: visita à História contemporânea*. – 2. Ed. ver. – São Paulo: Selo Negro, 2008.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. – São Paulo: Selo Negro, 2008.

HORTA, José da Silva. “Entre história europeia e história africana, um objeto de charneira: as representações”. **Actas do Colóquio Construção e Ensino da história da África**. Lisboa: Linopazes, 1995.

KI-ZERBO, Joseph. **História da África negra**. Mem Martins: Publicações Europa-América, 2009, Vol. I.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. Por uma História a Partir dos Conceitos: África, Cultura Negra e Lei 10.639/2003. Reflexões para Desconstruir Certezas. In: **A Cor das Letras**: Revista do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana: UEFS. — N. 1 (1997-), p. 125-151.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. Selvas, povos primitivos, doenças, fome, guerras e caos: a África no cinema, histórias em quadrinhos e nos jornais. **Anais eletrônicos do III Encontro da ANPUH de Sergipe**, Aracajú, 2012.

M´BOKOLO, Elikia. **África negra**. História e civilizações – tomo I (até o século XVIII). Salvador/ São Paulo: Editora da UFBA/Casa das Áfricas, 2009.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto-inscrição. In: **Estudos Afro-Asiáticos**, n. 01, 2001, pp. 172 – 209.

MOKHTAR, Gamal (Org.). **História Geral da África, Vol. II - A África antiga**. Brasília: UNESCO/ MEC, 2010.

MUNAKATA, Kazumi. “Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil”. In M. C. Freitas (org.), **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2001, pp. 271-298.

NIANE, D. T. (Coord.). **História Geral da África, vol. IV – A África do século XII ao século XVI**. Brasília: UNESCO/ MEC, 2010.

OLIVA, Anderson Oliveira 2007. *Diálogos entre as representações de africanos no imaginário ocidental e o ensino de História da África no mundo atlântico (1990- 2005)*. **Tese de doutorado defendida no programa de pós-graduação em História da Universidade de Brasília**. Brasília: Unb.

OLIVA, Anderson Ribeiro, A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-asiáticos**, vol. 25, n. 3, 2003, pp. 421-461.

OLIVEIRA, Itamar Freitas. de Livro didático de História: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. **Livros didáticos de História: escolhas e utilizações**. Natal: EDUFRRN, 2009, p. 11-19.

PEREIRA, Amauri Mendes. *Por que estudar a história da África?* Cadernos CEAP, Rio de Janeiro: 2006.

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SALLES, André Mendes. Ensino de História, um campo de pesquisa: reflexões sobre os livros didáticos. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, 2010, pp. 13-33.

SCHMIDT, Mário. **Nova História Crítica**. 6ª série. São Paulo: Nova Geração, 1999.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória da África. A temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Marcos. Desavir-se, reaver-se. História e Ensino de História: interfaces ou intrafaces? **Textos de História**, Brasília, vol. 15, no 1/2, 2007, p. 275 – 288.

STEPAN, Nancy Leys. *A hora da eugenia – raça, gênero e nação na América Latina*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2005.

VILLALTA, Luis Carlos. “O livro didático de história no Brasil: perspectivas de abordagem”. **Pós-História**, nº 9, 2001, pp. 39-59.

FONTES

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio – dos primeiros seres humanos à queda do império romano**. 6º ano. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **História: das cavernas ao terceiro milênio – da formação da Europa medieval à colonização do continente americano**. 7º ano. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **História: das cavernas ao terceiro milênio – séculos XVIII e XIX: as fundações do mundo contemporâneo.** 8º ano. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **História: das cavernas ao terceiro milênio – desafios do terceiro milênio.** 9ºano. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.