



**DADOS DE ÁFRICA (S)**

ISSN: 2675-7699

Vol. 03 | N°. 5 | Ano 2022

**Vanessa B. de Souza Sampaio**

# **REPRESENTAÇÕES DE ÁFRICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II EM IPIRÁ, BAHIA (2017-2022)**

**REPRESENTATIONS OF AFRICA IN HISTORY  
TEXTBOOKS IN ELEMENTARY EDUCATION IN IPIRÁ,  
BAHIA (2017-2022)**

**RESUMO:** O presente trabalho objetivou analisar algumas representações de conteúdos alusivos à história da África e de afro-brasileiros nos livros didáticos adotados na Escola Municipal Prof.<sup>a</sup> Alzira Bela Brandão, situada em Ipirá-Bahia. O presente trabalho primou pela análise das imagens e dos textos, a fim de constatar os meios como o continente é representado nos livros referidos, e se baseou nas ideias existentes nos trabalhos de Bittencourt, Chartier e Oliva, concluindo que parte do que é difundido ainda se pauta em perspectivas estereotipadas, que tomam a África como um todo homogêneo, destituída de pluralidades no âmbito das línguas, sistemas de educação, formas de governo e organização social. O trabalho teve como metodologia a revisão bibliográfica específica sobre livros didáticos e Estudos Africanos.

**PALAVRAS-CHAVE:** África, livros didáticos, representações, estereótipos.

**ABSTRACT:** The present work aimed to analyze some representations of contents allusive to the history of Africa and Afro-Brazilians in the textbooks adopted in the Escola Municipal Prof.<sup>a</sup> Alzira Bela Brandão, located in Ipirá-Bahia. The present work was based on the analysis of images and texts in order to verify the ways in which the continent is represented in the referred books. It was based on the existing ideas in the works of Bittencourt, Chartier and Oliva, concluding that part of what is disseminated is still based on stereotyped perspectives, which take Africa as a homogenous whole, devoid of pluralities in the field of languages, education systems, forms of government and social organisation. The methodology of this work was based on a specific bibliographical review of textbooks and African Studies.

**KEY WORDS:** Africa, textbooks, representation, stereotypes.

Site/Contato

Editores

Rodrigo Castro Rezende  
[rodcastrorez@gmail.com](mailto:rodcastrorez@gmail.com)

Ivaldo Marciano de França Lima  
[ivaldomarciano@gmail.com](mailto:ivaldomarciano@gmail.com)

## REPRESENTAÇÕES DE ÁFRICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II EM IPIRÁ, BAHIA (2017-2022)

Vanessa Batista de Souza Sampaio <sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

O livro didático é a fonte histórica na qual este trabalho se baseia e que está diretamente relacionado ao tema em discussão, as imagens estereotipadas de África. O objetivo deste trabalho é analisar as representações e o conteúdo sobre a história da África abordado nas edições destinadas aos cursos do 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> ano, sob o título de *História, Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Junior, publicadas pela FTD, respectivamente em 2015 e 2018. Estas coleções foram/estão sendo utilizadas na Escola Prof<sup>a</sup> Alzira Bela Brandão II, no município de Ipirá, Bahia. A fonte aqui empregada é a coleção aprovada na edição 2017 e 2020 do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e utilizada nos triênios 2017/2018/2019 e 2020/2021/2022 na escola referida. Estes livros Didáticos de História são para usos dos discentes do Ensino Fundamental II. A escolha dessa coleção está fundamentada em levantamentos realizados na instituição nos últimos anos. A coleção didática “*História, Sociedade & Cidadania*” tem sido a mais escolhida pela escola na edição 2017 do PNLD e também na edição de 2020. Além disso, outras duas coleções já fizeram parte da instituição, a saber: *Estudar História das origens à era digital*, publicada pela Editora Moderna, e *Projeto Teláris: História*, pela Editora Ática.

Por meio de imagens e textos, serão analisados os conteúdos abordados sobre a História da África e de afro-brasileiros. Neste caso, na primeira parte do artigo tivemos a preocupação de dialogar no que concerne ao conceito de representações com os trabalhos de Roger Chartier (1990), a respeito da homogeneização da África nos baseamos na perspectiva e pontos de vista de Achebe (2009), Mudimbe (1998) e Appiah (1997), tendo também as contribuições dos trabalhos de Tábata (2013), Gonçalves (2018), Santos (2013), Souza (2018) e Oliva (2009). Na segunda parte apresentaremos a trajetória do livro didático a partir dos estudos de Bittencourt (2008), Choppin (2004), Siman; Silva (2009) e Ramos; Ramos; Simões (2018).

E por fim, na terceira parte realizaremos o estudo do objeto da pesquisa deste artigo. A priori, analisaremos os livros didáticos de Boulos (2015 e 2018). Contudo, iniciaremos essa última parte com uma breve caracterização do município de Ipirá e da escola Prof<sup>a</sup> Alzira Bela Brandão, instituição onde foram selecionados os manuais didáticos para leitura e análise crítica sobre os acertos e desacertos da abordagem efetuada sobre a temática alusiva à história da África.

Portanto, o principal objetivo deste trabalho é tentar identificar e analisar como os livros de história usados nas escolas brasileiras abordam a história africana. Assim, esses documentos são interpretados como portadores de informações que não correspondem à realidade dos estudantes e devem ser considerados como objetos da indústria cultural, tornando necessário criticar e contextualizar o conteúdo por eles apresentado.

## **A África sob a ótica do mundo**

O conceito de representação utilizado neste trabalho é encetado por Chartier (1990, p. 75) que, ao discutir tal questão, mostra como as ideias se constroem, e como as coisas podem ser caracterizadas a partir das configurações de práticas culturais. Neste sentido, é que, de acordo com Chartier, “a subjetividade das representações (a que se ligaria outra história dedicada aos discursos e situada à distância do real) deve ser entendida como constructos com naturezas diversas”. Portanto, “as representações transformam-se em máquina de fabricar respeito e submissão, num instrumento que produz uma exigência interiorizada” (1990, p. 183).

Sobre as representações da África “homogeneizada”, a obra de Achebe (2009), “O mundo se despedaça”, defende que não existe nenhuma prática ou costume universal entre os “africanos”. Em “Na casa do meu pai”, Appiah (1997) também discorre sobre a “invenção” de uma África homogeneizada. Para este filósofo anglo-ganês a homogeneização da África se deve, em parte, da África concebida pela ciência racialista e evolucionista, como pela África dos militantes negros panafricanistas.

Além disso, Mudimbe (1998) discute processos de construção de discursos que inventaram uma África homogênea. O fato é que não existe essa África homogênea e estática. Afinal, povos africanos sempre conviveram de forma dinâmica entre intercâmbios internos e externos, sendo o contato com povos de outros continentes uma constante da África. Além do mais, eles são diversos em todos os sentidos, seja cultural como religioso, político ou social. Trabalhos como os de Oliva (2003) e Hall (2003) nos fornecem instrumentais para se pensar a noção de raça, ao aponta-la como uma construção política e social. Tal definição incumbe à raça a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de opressão e exclusão.

Sobre a produção do discurso, é controlada, selecionada e organizada como propõe Foucault, para quem o discurso não é somente o que está explícito e manifestado, mas é e pode ser também o não dito, implícito. Nesta perspectiva foucaultiana, somos resultado do que o discurso nos permite ser, acreditamos naquilo que o discurso nos permite acreditar, no discurso

---

<sup>1</sup> Graduada em Licenciatura em História pela UNEB/ DEDC XIII (Itaberaba-BA). [vany99batista@hotmail.com](mailto:vany99batista@hotmail.com)

que nos posicionamos no mundo social e somos posicionados através das relações de poder. É através do discurso que construímos as nossas identidades e subjetividades.

Diversos estudiosos e pesquisadores discutem as representações sobre a África contemporânea. Estes estudos se debatem sobre várias fontes como o cinema, HQs, revistas e também nos livros didáticos, como aqui será empregado. Isso se deve ao alargamento das fontes e objetos, tributário da Nova história, Annales; e, neste sentido, esses novos objetos/fontes se mostraram poderosos agentes de construção das representações. Os filmes, HQs, Livros didáticos, entre outros, são mercadorias, produtos manipuláveis e subjetivos, carregados de representações diversas, passíveis de análises e interpretações.

Tábata (2013), em seu trabalho de monografia “Quadrinhos - História das Histórias: Uganda através das páginas do Soldado Desconhecido”, defende o uso dos quadrinhos como fonte para o estudo da história, partindo do conceito “tudo é história” da terceira geração dos Annales e da Revolução historiográfica promovida pela Nova história Cultural. Assim, a história busca todos os ângulos possíveis, preocupando-se com uma história total. Desta forma, se aceita qualquer espécie de documento, como as histórias em quadrinhos, jornais, revistas, diários, cartas, biografias, estatísticas, economia, livros didáticos, etc.

Neste contexto, o autor apresenta as histórias em quadrinhos como fonte para estudar as representações da África contemporânea. O quadrinho analisado no referido trabalho de Tábata (2013) é “O soldado desconhecido”. Através das páginas desse HQ podemos perceber que esta fonte aparentemente se mostra como algo pueril e inocente, mas corrobora para representações embebidas de estereótipos e clichês sobre o continente africano.

Em “Fantasma: Histórias em Quadrinhos que inventam e representam a África”, de Gonçalves (2018), igualmente a Tábata (2013), a autora usa como fonte as HQs e ressalta a importância e utilidade das histórias em quadrinhos como fontes/objetos históricos, pois são cheios de discursos e representações que dizem muito sobre a sociedade em que eles foram produzidos. Nesta perspectiva, a autora discute sobre duas edições da revista em quadrinhos *Fantasma*. Destarte, Gonçalves (2018) analisa as representações de África na História em *Quadrinhos do Fantasma*, um quadrinho bem popular no Brasil entre os anos 1970 e 1980. Criado por Lee Falk nos anos 1950, perdurou até os anos 2000. Seu contexto perpassa sobre as aventuras do *Fantasma*, “herói branco”, descendente de europeus - essas narrativas se mostram etnocêntricas e partem do senso comum sobre a África.

As aventuras de *Fantasma* lançam o continente africano para o lugar do berço da selvageria, lugar folclórico e exótico, sem história (assim disseminam representações clichês, retroalimentam os estereótipos e/ou ideologias que aludem à África como continente pobre, subalterno, dependente dos países “civilizados”, lugar de animais selvagens e exóticos de povos

primitivos e canibais, famélicos, ou seja, um “lugar distante da civilização”, isento de cultura). Além disso, naturalizam a guerra, o caos, os conflitos, corrupção dos governantes e problemas diversos. À África cabe o título de “selvagem”, no sentido de que os africanos seriam criaturas desprovidas de razão, destituídas de senso de história e de cultura, condenadas ao atraso e à subordinação aos europeus e norte-americanos.

O que é díspar entre os trabalhos de Tábata (2013) e Gonçalves (2018) é que o segundo nos apresenta exemplos de quadrinhos que fogem da visão estereotipada da África. Sinalizado no quadrinho “O Apanhador de Chuvas”, publicado em 2013 no Brasil pela Editora *Nemo*, é exemplo de história em quadrinhos que não traz uma visão clichê e estereotipada da África, pois dispõem ao leitor condições para entender que o continente africano é muito mais complexo do que a homogeneidade tosca que lhe conferem.

Mas, essas representações estereotipadas sobre a África vão além das histórias em quadrinhos, pois vários meios contribuíram para propagar essa visão de África estigmatizada, como é o caso da cinematografia, principalmente a “Hollywoodiana”: Santos (2013), em *Hollywood e África: uma história que não deu certo. Estereótipos e clichês nas telas – O espírito da selva e a guerra de Ruanda*, mostra o quanto o cinema traz possibilidades enquanto fonte.

Santos (2013), com as considerações de Napolitano (2006), enceta uma discussão sobre a relação entre história e cinema, a propósito de analisar os filmes como fontes históricas. Aponta para os estratagemas existentes nos filmes, ou seja, para as construções de fatos através de representações e discursos. Igualmente ocorre nos filmes sobre a África, especialmente *O Espírito da Selva*, que nos remetem ao conceito muito comum do século XIX, de que os europeus eram dotados de uma missão civilizatória, ou seja, “o fardo do homem branco” e seu dever de levar conhecimento, sabedoria e desenvolvimento para aquele “lugar primitivo e inculto” chamado África.

Marc Ferro descreve como se pode cair na “armadilha do cinema”, pois através deste meio se retroalimenta a construção de estereótipos, fundamentados em clichês, sob representações grosseiras que associam a África como um lugar de guerra, fome e miséria. O discurso reproduzido pelo cinema deve ser analisado com atenção minuciosa, pois esses filmes fazem recortes do evento e, em se tratando das narrativas fílmicas sobre a África são produzidas com viés ideológico eurocêntrico de superioridade. Os filmes, como ficções, não necessitam seguir a história, pois estes podem ser baseados em fontes históricas ou não. Outra coisa, é que as produções cinematográficas seguem regras mercadológicas (para o mercado consumidor) no que diz respeito à sedução audiovisual, então não espere deles uma fiel narrativa de um fato histórico.

Não diferente dos quadrinhos e do cinema, as representações da África nos livros didáticos, corroboram para alimentar estereótipos, generalizações e homogeneização do continente africano.

Em “A colcha em retalhos: a (s) África (s) e sua (s) representação (ões) nos livros didáticos de história”, Souza (2018) analisa quatro livros didáticos de História adotados no Colégio Estadual Tarcilina Borges de Barros, no município de Santaluz, Bahia. Os livros didáticos são a nossa base de referência para examinar o ensino sobre África nas escolas públicas. Aqueles que foram analisados neste trabalho dedicam poucas páginas ao ensino da História Africana. Abordam de forma inadequada, dizendo que países africanos e asiáticos que no passado foram colonizados pelos europeus ainda hoje enfrentam problemas de fome, miséria, escassez de água, analfabetismo, epidemias, o que faz nesses lugares existir baixa expectativa de vida. Inclusive, citam a epidemia da Aids como originada da África. Desta forma, os estudantes continuam reproduzindo um discurso cheio de estereótipos e visões distorcidas do continente africano.

Essas imagens que trazem nos livros de história são responsáveis por difundir representações estereotipadas e negativas. Anulam o protagonismo da própria história dos povos africanos, reservando-lhes apenas o lugar de subalternidade. Através desse imaginário se constitui uma identidade (negra/banca) e hierarquizam papéis e posições sociais, traduzindo e estabelecendo crenças comuns característicos de cada “raça”, designa os modelos formadores “superiores e inferiores”. Num modelo entendido como eurocêntrico, o “negro” é uma “raça” submissa e escravizada pelos “brancos”. Por sua vez, os “brancos” são dotados de engenhosidade, astúcia e racionalidade.

No artigo de Oliva (2009), “Lições sobre a África: Abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros”, o autor faz uma minuciosa pesquisa de mapeamento de manuais didáticos publicados entre 1999-2005. Nas 39 coleções selecionadas apenas oito possuíam capítulos tratando da história africana que em sua grande parte se concentrava em temáticas como “reinos” e “impérios”. Contudo, o autor aponta um avanço na abordagem, isso por parte da mudança na legislação, com a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história africana e dos afro-brasileiros. Mesmo assim, existe uma discrepância nos assuntos abordados que hegemonicamente são eurocêntricos.

O livro didático tem um papel fundamental na difusão do conhecimento, mas o que é apresentado é uma injunção de uma África homogênea, perpetuada de representações depreciativas, o que se torna um óbice para enxergar que este continente possui diferentes povos, línguas, sistema de educação, formas de governo e diversas riquezas. É preciso superar essa ideia

de que todos os povos podem ser resumidos sob o conceito de África a partir da categoria negro, ou seja, sob pressupostos homogêneos.

### **O Livro Didático de História: trajetória e desafios para o ensino da História**

O livro didático é um dos materiais de apoio dos professores nas escolas públicas e privadas. Nas escolas públicas, em alguns casos, é o único material disponível. Isso se deve ao sucateamento em que a educação pública vem sofrendo ao longo dos anos, e também pela falta de estrutura nas escolas que não dispõem de outros suportes educacionais como aparelhos para utilização de mídias digitais, computadores, TVs ou até mesmo a inexistência de acesso à internet. São inúmeros trabalhos de pesquisa a cerca dos usos e desusos dos livros didáticos. Segundo CHOPPIN (2004):

“Após ter sido negligenciado, tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos, os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores[...]. Desde então, a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em um número cada vez maior de países, e seria pouco realista pretender traçar um estado da arte exaustivo sobre o que foi feito e escrito e, mais ainda, do que se pesquisa e se escreve atualmente pelo mundo” (CHOPPIN, 2004, p.559).

Desde o início do século XIX o livro didático tem preenchido de forma sistêmica o cenário educacional brasileiro. E ao longo da história vem se adaptando às mudanças de paradigmas, inovações tecnológicas, alterações de currículos e dos documentos oficiais que regulamentam a educação brasileira como a LDB, PNL, PCNs e BNCC, por exemplo. E nesta trajetória o livro didático é criticado pela qualidade dentro e fora do meio acadêmico.

Os livros didáticos, “objeto complexo” (BITTENCOURT, 2008) e de “interesse público” (SIMAN; SILVA, 2009), movimentam anualmente uma elevada receita relativa à compra e distribuição desse material por todo o país. Desse modo, a escolha do material nem sempre ocorre livremente pelo docente, em grande medida, o *lobby* das editoras, sobretudo entre as secretarias de educação estaduais e municipais, são fortíssimos.

A trajetória do livro didático começa antes mesmo deles serem produzidos em solo nacional. Os primeiros livros didáticos utilizados no Brasil atendiam a elite no período imperial, eram trazidos da Europa principalmente para os alunos do Colégio Pedro II, criado no Rio de Janeiro em 1837. Apesar do Brasil ter uma imprensa instalada desde a vinda da família real em 1808, esta não oferecia boas condições para produção nacional e a publicação de textos didáticos que atendesse as classes dominantes. Vale ressaltar que a partir da criação do IHGB, em 1838, foi imbuída de ideologia de construção de identidade nacional. Entre 1870 e 1890, as críticas em

relação a utilização de obras estrangeiras se ampliaram, dando início a aplicação da produção de obras nacionais.

Mas, só foi a partir do governo de Getúlio Vargas (1930) que houve uma mudança significativa na produção didática. A crise econômica mundial, ocasionada pela queda da bolsa de Nova York (1929), aumentou o valor para as importações dos materiais didáticos, promovendo as produções nacionais. O INL (Instituto Nacional do Livro), foi criado sob o decreto-Lei nº93 de 21 de dezembro de 1937. A instauração do Estado Novo fomentou um projeto-político-ideológico, uma política cultural varguista que aspirava a consolidação da identidade nacional e legitimação do regime por meio de vários aparatos como rádio, revistas, jornais, músicas, mobilização de artistas e intelectuais, entre outros.

Desta forma, todos esses fatores contribuíram para impulsionar a produção de materiais didáticos nacionais que fossem alinhados aos ideais nacionalistas. A frente do Ministério da Educação, Gustavo Capanema, através do decreto-Lei- nº1006 de 30 de dezembro de 1938, criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha como subordinadas as Comissões Estaduais de Livros Didáticos (CELD), estabelecendo a primeira política de legislação e controle de produção e distribuição de livros didáticos no país.

Capanema contava com a assessoria de nomes como Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade, Rodrigo de Melo Franco, dentre outros intelectuais aliados ao governo, que tinham como objetivo modernizar a educação, incentivar a pesquisa e preservar as raízes culturais brasileiras nas escolas, uma vez que estas promoviam o ensino de práticas que valorizassem o governo, garantindo assim uma unidade cultural. Uma vasta produção intelectual e cultural na literatura foi produzida neste período, como exemplo *Casa Grande e Senzala* (1933), de Gilberto Freyre, e *Raízes do Brasil* (1936), de Sérgio Buarque de Holanda.

Outra importante mudança nas políticas do livro didático foi no artigo 5º do Decreto-lei nº8460, de 26 de dezembro de 1945, que restringe ao professor a escolha dos livros didáticos a serem utilizados pelos alunos. Entre os anos 1950 e 1960 houve um rápido crescimento do ensino primário e secundário, e expansão do mercado de livros didáticos. Isto exigia uma mudança na concepção de educação e uma política que garantisse a permanência dos alunos nas escolas. Em 1961 foi promulgada a primeira LDB no governo de João Goulart, que passou a subsidiar a produção de livros didáticos através do Banco do Brasil.

Durante a ditadura militar (1964-1985) houve censura e repressão em vários âmbitos da sociedade que incidiu, por exemplo, sobre o teatro, o cinema, a TV e a música. Dentre esses mecanismos, o livro didático foi também entendido pelos órgãos de inteligência e repressão do regime como um instrumento de difusão de suas ideias.

Duas políticas para elaboração e distribuição dos livros didáticos foram criadas no regime militar em 1966, em acordo entre o MEC e a Usaid (Agencia Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional), que permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), com a função de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionadas com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e didáticos. E a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), criada em 1967, com a extinção do INL, estava responsável pela produção de materiais escolares que seriam distribuídos aos estudantes carentes. Em 1983 a FENAME é substituída pela FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), que incorpora o Plidef (Programa do livro didático para o ensino fundamental).

A Lei de Imprensa, que o primeiro presidente militar Castelo Brando editou dias antes de passar o governo ao seu sucessor, em seu segundo parágrafo do artigo inicial informava que a televisão, música, cinema e teatro estavam sujeitos à censura na forma da lei. Os livros e periódicos não podem ser “clandestinos” ou atentar contra a “moral e os bons costumes”.

Os livros didáticos produzidos durante a ditadura militar eram construídos nos moldes do regime e, deste modo, abarcavam conteúdos que exaltavam os generais-presidentes, engrandecia seus feitos, enaltecendo as datas cívicas e comemorativas, valorizando os “grandes vultos” históricos, como o dia 31 de março, “Dia do movimento militar” (RAMOS; RAMOS; SIMÕES, 2018). Assim, gabavam-se da conquista da Copa de 1970 e dos ganhos do “milagre econômico”, criavam uma imagem positiva do regime que desviava a atenção dos desmandos do governo como o problema da inflação e da crise do petróleo.

Nesse aspecto, segundo Mathias (2004) a educação durante o regime autoritário foi privatizante e tecnicista. Os governos militares, ao se referirem à educação, procuraram mostrar que a escola era local somente de ensino e aprendizado profissional a serviço do projeto do governo, que tinha como intuito a transferência de valores militares e mantê-los em todos os processos decisórios do Estado e que deixou profundas marcas na didática do Ensino Básico.

Nos anos 1970, o MEC passou a produzir livros didáticos em coedição com o setor privado. Com o início do processo de redemocratização brasileira em 1985, o MEC instituiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), “com o objetivo de universalizar, gradativamente, o uso do livro didático, através da distribuição gratuita destes para todos os alunos das escolas públicas e comunitárias, permitindo a escolha dos livros pelos professores, a distribuição dos manuais e do caderno de atividades” (Panfleto informativo PNLD/FNDE, 2012).

A FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) é extinta em 1997 e a política de execução do PNLD é transferida para o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). A distribuição de dicionários da língua portuguesa é inserida na PNLD em 2000 e em

2001 é ampliado de forma gradativa o atendimento com livros em braille aos alunos com deficiência visual que estão no ensino regular das escolas públicas. O PNLD é o segundo maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo, perdendo apenas para a China. O PNLD também é responsável pela compra e distribuição desses materiais didáticos que auxiliam os professores durante o ano letivo. Nas escolas públicas essa distribuição é gratuita no período de quatro em quatro anos. Segundo o FNDE, circulam por mais de 140 mil escolas mais de 150 milhões de livros por ano para mais 40 milhões de estudantes.

A seleção desses livros é feita da seguinte forma, primeiro o MEC e FNDE elaboram um edital e divulgam suas regras, depois as editoras inscrevem suas obras. Especialistas fazem a avaliação pedagógica das obras inscritas, então os livros aprovados entram para o Guia do Livro didático. Cabe aos professores escolherem no guia quais as obras atendam às suas necessidades e que estejam alinhadas com as expectativas e ao nível de entendimento dos alunos. O FNDE recebe o pedido da escola e negocia com a editora a produção dos livros e a distribuição é feita com a parceria dos correios. Mas, qual o papel dos materiais didáticos no ensino? Até aqui podemos dizer que essas produções didáticas são elaboradas com influências das políticas educacionais governamentais e ideologias que esses sujeitos que ocupam “lugares de poder” querem que sejam disseminadas.

Além da sua função instrucional que dá suporte no desenvolvimento do ensino e aprendizagem em sala de aula, o livro didático é um objeto complexo por sua trajetória histórica, importância social, econômica, papéis ideológicos e político que simboliza. Enfim, possui diferentes significados para todos os agentes entrelaçados direta ou indiretamente com ele, como o Estado, autores, editores, professores, alunos entre outros. Assim, podemos dizer que os usos e desusos do livro didático na sociedade, entendendo- como importante estratégia de propagação de ideias, segundo RAMOS; RAMOS; e SIMÕES:

“O livro didático não está descolado do tempo e do espaço, faz parte de uma série de estratégias de construção de uma ideia de nação e de valores. Não podendo ser comparado a uma simples mercadoria, transmite muito mais do que somente informações sobre fatos históricos, transmite ideias que transcendem gerações e criam expectativas e memórias” (RAMOS; RAMOS; SIMÕES, 2018, p. 256).

Além disso, através do que dialogamos até aqui podemos entender que as políticas educacionais de elaboração dos livros didáticos são “espaços de poder” (CERTEAU,1994), de disputas e tensões. Portanto, devido ao caráter da formação social e política que se tem dentro da disciplina de história, sempre houve uma intensa preocupação dos governos quanto ao controle da literatura didática nas escolas. Por muito tempo, e até os dias atuais, essas produções didáticas ainda legitimam a memória dos vencedores dos “heróis”. Destarte, os livros didáticos são fontes

históricas analisadas e interpretadas. E, esse interesse pelo livro didático como fonte histórica é advindo da Nova História e da História Cultural. Portanto, não somente o livro didático, em si, passou a ser analisado, como também as práticas de leituras que dele se fazia.

Conforme a “velha história” positivista do século XIX, até meados do século XX, a única fonte portadora da verdade dos fatos e que assegurava a qualidade da pesquisa era medida pela confiabilidade dos documentos escritos e oficiais. Desta forma, se reunia uma narrativa de fatos do passado, de forma cronológica e também engrandecendo os grandes feitos de líderes políticos e militares, exibidos como heróis. Todavia, a história teve uma revolução teórico-metodológica a partir de meados do século XX.

Nos dias atuais é possível fazer uma abordagem historiográfica que tenha como o objeto de estudo o medo, vida privada, mulheres, sentimentos e uma infinidade de escolhas. O que levou a esta mudança foi a trajetória teórico-metodológico tributária do conceito de materialismo histórico, elaborado por Karl Marx, à História Social Inglesa, da Escola dos Annales à Nova História e, à História Cultural. Essas correntes teóricas surgiram das demandas do momento em que foram criadas. No decorrer desse processo de mudanças de paradigmas, houve uma profunda renovação dos temas, problemas, abordagens e objetos da história.

Assim, novas fontes também passaram a ser utilizadas na tentativa de se compreender essa renovada maneira de se produzir conhecimentos históricos. Com isso, por exemplo, o livro didático, antes compreendido como um simples manual escolar, tornou-se objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional, em algumas obras recentes sobre fontes e pesquisas históricas, de considerável circulação nos ambientes acadêmicos.

Destarte, para construir este trabalho foram feitas análises descritivas das fontes específicas utilizadas nesta pesquisa, que são os Livros didáticos que abordam conteúdos sobre a África, a fim de perceber como é apresentado o continente africano. Os livros didáticos são fontes válidas, ou seja, uma ferramenta de análise das representações sobre diversos temas. Os conteúdos transmitidos nos livros didáticos, de modo geral, são textos e ilustrações que conduzem /reforçam estereótipos e valores eurocêntricos, generalizando temas como família, criança e etnia, entre outros. É neste sentido que a elaboração dos livros didáticos corrobora os interesses de quem controla e regulamenta as leis, e assim se constituem em poderosos instrumentos de discursos e representações de poder a favor dos mesmos.

### **O livro didático de História nas Escola Municipal Alzira Bela Brandão em Ipirá-Bahia**

Diante de tudo o que já discutimos até aqui, o livro didático não é apenas um manual escolar, mais sim um objeto a ser utilizado como fonte de análise. Esta pesquisa é direcionada à

análise das representações e conteúdos abordados sobre a História da África nos livros didáticos, em especial a coleção *História Sociedade e Cidadania* da editora FTD, aplicados no ensino fundamental II, mais precisamente na Escola Municipal Prof<sup>a</sup> Alzira Bela Brandão, situada no município de Ipirá-BA, entre os anos de 2017 a 2022.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana visam atender aos pressupostos da Lei nº 10639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história africana nas escolas brasileiras, já que os PCNs apenas sugeriam os conteúdos. Esses marcos legais se incluem na Lei de Diretrizes de Base da Educação- LDB. Ademais, a Lei 11.645/2008 alterou a Lei 10. 639/2003 e assim passou-se a ser obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Todos esses documentos apontam para a importância e obrigatoriedade da introdução do estado da história africana nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Ensino Médio. OLIVA (2007) sinaliza sobre a ausência de conteúdos sobre a história africana nos manuais didáticos:

“[...]a presença dos estudos africanos nos Currículos e nos livros escolares brasileiros, até meados dos anos 1990, pode ser considerada insignificante. O continente aparecia sempre retratado de forma secundária, associado ao périplo marítimo dos séculos XV e XVI, ao tráfico de escravos, e aos processos históricos do Imperialismo, Colonialismo e das Independências na África. Porém, esse quadro passou a sofrer uma evidente modificação a partir da publicação dos PCNs da área de História, em 1998. Em um claro reflexo dessas mudanças podemos encontrar, a partir de 1999, livros didáticos de História, utilizados entre a 5 e 8 série do Ensino Fundamental, que incluíam em seus volumes pelo menos um (1) capítulo sobre a história africana, quase sempre vinculada ao período que se estende do século VII ao XVIII” (OLIVA, 2007, p.199).

É necessário superar esta ideia de que todos os povos que vivem no continente africano podem ser agrupados com base na categoria negro, ou seja, sob pressupostos homogeneizantes. Assim, os povos africanos têm sido categorizados e representados negativamente em livros didáticos: os “negros” escravizados, vistos como primitivos, selvagens e tribais, o oposto dos europeus, representados como civilizados, conquistadores e cosmopolitas.

Para além dos problemas dos estereótipos de pobreza, fome, doenças, subdesenvolvimento, que são salientados e difundidos por diversos meios sobre o continente africano, a África comporta riquezas de naturezas distintas, desde minérios, utilizados em tecnologia, petróleo, diamante, a aspectos subjetivos e imateriais que reportam ao dinamismo cultural e social.

Portanto, possuem uma realidade marcada pelas diferenças, impossíveis de serem homogeneizadas. As representações da África nos livros didáticos, anulam o protagonismo do continente africano, que são descritos como se não possuíssem história, civilização, capacidade de mobilização e de intervenção no seu próprio processo evolutivo. Assim, silenciam todo legado histórico e de sabedoria produzido há milhares de anos por variados povos que no continente africano habitam ou habitaram.

### **Caracterização do Município e da Escola Municipal**

Ipirá é um município com estimativa de quase 60 mil habitantes, situado a cerca de 212 km da capital Salvador. Teve suas terras desbravadas na primeira metade do século XVII, por conta dos estadistas e pecuaristas portugueses que partiram da Vila de Cachoeira, desbravando o sertão baiano. Esta região servia de pouso e descanso para estes e muitos outros viajantes. Neste processo de povoamento, os principais fatores para exploração foi a criação de gado. Na obra “*A saga do camisão*”, de Dilemar da Costa Santos (2003), o autor confirma que os primeiros povoamentos na região foram rancheiros, os proprietários das boiadas que passavam por pela localidade. De acordo com Santos (2003), o antigo topônimo de “Camisão”, que pertenceu a Ipirá, foi em razão de um homem que vestia “um tarjo camisolão, de algodão, confeccionado de maneira rústica” (SANTOS, 2003.p.30).

Séfora Oliveira (2012), em *Cronologia de Ipirá*, contrapõe a versão de Santos (2003) e diz que o nome Camisão foi de uma homenagem do Governador Geral do Brasil, um estadista português, que nomeou o local como “Povoação Coronel Manoel Maria Camisão”, cuja descendência saiu de um combatente da Guerra do Paraguai, o Tenente Coronel Carlos de Moraes Camisão. Ainda que apresentadas essas duas versões para o antigo nome de Camisão, ambas não apresentam provas documentais. Contudo, essa discussão não é objeto de análise deste trabalho. Entretanto, faz necessário considerar alguns dados sobre o recorte regional desta pesquisa. A respeito da educação de Ipirá, segundo dados do censo 2019, a taxa de escolarização de Ipirá é de 95,9 %, considerada a faixa de 6 a 14 anos. A cidade possui 58 escolas vinculadas ao Ensino Fundamental e 6 voltadas para o Ensino Médio. São 9.151 estudantes matriculados no ensino fundamental e 1.973 no ensino médio. Já o número de professores é de 437 no ensino fundamental e 112 no médio. Na avaliação da qualidade da educação no Ensino Fundamental, considerando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Ipirá obteve nota 4,4

para os anos iniciais e nota 3 para os anos finais.<sup>2</sup> Na zona urbana de Ipirá existem cinco escolas Municipais de Ensino Fundamental II.

Nome da instituição	Endereço	Tipo	Nível
Escola Municipal Prof <sup>a</sup> Alzira Bela Brandao	Rua Landulfo Alves - Centro	Municipal	Ensino Fundamental II
Escola Municipal Albina Cunha Oliveira	Rua Eustaquio Cerqueira S/N – Jaguarão	Municipal	Ensino Fundamental II
Escola Municipal Delorme Martins Da Silva	Rua Genário Silva Mendes – Centro	Municipal	Ensino Fundamental II
Escola Municipal Professor Jose Saint- Clair	Rua Eduardo Reis - Centro	Municipal	Ensino Fundamental II
Escola Municipal Professora Ivone Barretto	Rua Jose Luís Dos Santos - Monte Belo	Municipal	Ensino Fundamental II

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados do site *Educa mais Brasil*.

A escola Municipal Prof<sup>a</sup> Alzira Bela Brandão está localizada na Rua Landulfo Alves N° 11, Centro, Ipirá/Bahia, CEP 44600-000, o e-mail [esc.alzirabela@hotmail.com](mailto:esc.alzirabela@hotmail.com) e CNPJ: 020001.614/0001-13. A instituição teve sua fundação em 1982, durante o governo de Antônio Carlos Magalhães (1927-2007). Inaugurada sob o topônimo de Grupo Escolar Prof<sup>a</sup> Alzira Bela Brandão, era de responsabilidade do governo do estado e atendia ao alunado do ensino fundamental I (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série).

A Professora Alzira Brandão, que empresta o nome para a escola, era natural de Castro Alves, nasceu em 1889 e chegou a Ipirá em 1951. Morou no povoado Pau Ferro, e faleceu em 21 de janeiro de 1981, com 93 anos. Dona Alzira, durante 48 anos, atuou na educação como professora, diretora e inspetora em Ipirá e em outras cidades circunvizinhas, a exemplo de Baixa Grande. Ela é mãe de Marcelo Brandão, ex prefeito de Ipirá entre os anos de 2017 a 2020. A Escola Alzira Bela Brandão, desde sua fundação até os dias atuais, passou por diversas transformações na organização da escola. Foi reformada em 1996 pelo governador Paulo Souto. Nos últimos anos, com as mudanças na Educação Básica, passou a ser responsabilidade do município o atendimento da etapa do Ensino Fundamental II. Atualmente a escola recebe o público do Ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e EJA do fundamental II. Em média estudam 630 discentes nos turnos, matutino, vespertino e noturno.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Escola Solução. Ipirá-BA. Disponível em: <https://escolasolucao.com.br/brasil/ipira-ba/>. Acesso em: 20 out. 2022.

<sup>3</sup> Todas informações sobre a história e organização da escola Prof<sup>a</sup> Alzira Bela Brandão foram extraídas do Projeto Político Pedagógico da referida escola.

## **Análise dos livros didáticos de História adotados nas Escola Municipal Pro<sup>a</sup> Alzira Bela Brandão:**

Neste trabalho serão analisados os livros didáticos de História para o ensino fundamental II da coleção *HISTÓRIA, Sociedade & Cidadania*, do autor Alfredo Boulos Júnior, 3ª edição e 4ª edição de 2015 e 2018 da editora FTD. Sendo que a coleção de 2015 foi para uso nos anos 2017, 2018 e 2019 na Escola Municipal Alzira Bela Brandão e ainda não estava alinhada à BNCC vigente. Já a coleção de 2018 que já estava alinhada com a BNCC, foi para o uso de 2020, 2021 e 2022.



Fonte: Capas da Coleção *HISTÓRIA, Sociedade & Cidadania*, 2015.

No livro do 6º ano, há uma criança indígena na capa. Este é dividido em 4 unidades e 14 capítulos. Como era de se esperar, o livro dedica poucas páginas sobre a história da África. Apenas no capítulo sete da terceira unidade o continente africano é abordado, mas se limita apenas ao Egito antigo e o Reino Kush. Mais adiante, no final do capítulo, tem uma atividade que traz três imagens diferentes que representam Cleópatra. E, é questionado o leitor qual seria a mais parecida com a "verdadeira". É interessante levantar essas questões para que o estudante perceba as representações dos povos africanos, como no caso de Cleópatra, que foi representada na cinematografia por uma mulher de tons de pele clara, no caso, Elisabeth Taylor.

Além disso, nos capítulos 2 e 4 fazem pequenas menções sobre a África. No capítulo 2, por exemplo, um tópico sobre patrimônio cultural é destacado a importância da valorização das matrizes africanas e indígenas, e sobre a garantia do direito a preservação da memória, mesmo que de forma superficial e válido essa abordagem. No capítulo 4, “A “Pré-história Brasileira”, é exposto estudos que comprovam que o espaço que hoje denominamos por África é o local de origem do ser humano e que a partir deste continente os primeiros humanos se espalharam no mundo. Nesta perspectiva, o livro segue a linha eurocêntrica, com a maior parte dedicada aos povos ocidentais, como podemos constatar na unidade 4, onde todos os 5 capítulos são dedicados aos gregos e romanos. A prerrogativa é que nos primeiros capítulos das unidades 2 e 3 abordam diversos conteúdos sobre os povos originários, os indígenas.

O livro didático do 7º ano, a capa traz a imagem de uma criança africana, desse modo, indica que o mesmo teria como destaque os conteúdos sobre a história da África. Os capítulos são distribuídos em 4 unidades. Apenas a primeira unidade apresenta um capítulo reservado aos “Povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubas”. É abordado de forma fragmentada e superficial a história desses povos e não provoca no aluno a vontade de aprofundar no tema, embora apresente alguns artistas brasileiros como signatários da tradição ioruba. Além disso, apresenta de forma errônea os bantos como um povo, algo que não se observa efetivamente no continente africano. Banto é uma categoria da linguística, e não o nome de um povo.

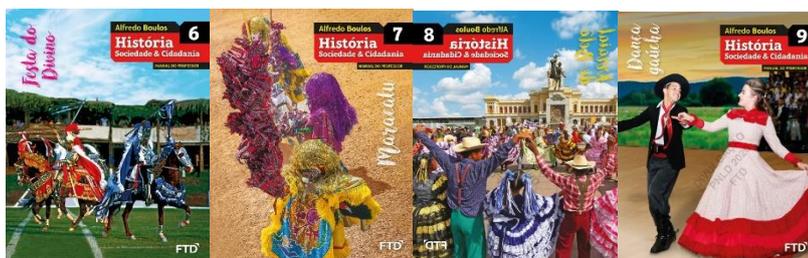
Nos outros capítulos, revela a visão eurocêntrica e colonizadora em relação a história do nosso país. Observa-se, por exemplo, em vários tópicos, a representação de grupos familiares brancos e a importância desses como proprietários dos meios de produção e detentores de valores religiosos e culturais. O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e as representações da África, cumpre um papel secundário nos conteúdos abordados no livro. Já nos últimos capítulos, dedica-se a assuntos referentes à construção da identidade brasileira onde o negro é apontado como a mão de obra escrava utilizada nos engenhos. Fica vários questionamentos sobre a história da África, não alude quais as características culturais, sociais e religiosas que os povos africanos trouxeram de seus lugares de origem na África. Destarte, é responsabilidade do professor fazer o papel de questionador, estimulador da busca pela história contada pelo olhar do dominado. Como nos diz Ângelo Priori (1995):

“Por pior que seja o livro didático, por mais generalizante e por mais factual que se apresente, alunos e professores poderão elaborar um trabalho crítico, que consiga, com a introdução de novas fontes, ampliar os limites da análise histórica” (PRIORI, 1995, p. 22).

O livro do 8º Ano tem quatro unidades e 14 capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Africanos no Brasil dominação e resistência”, aborda basicamente sobre escravidão e apresenta o modelo desta experiência histórica no continente africano, ressaltando que foi um modelo diferente da escravidão que aconteceu nas Américas. Além disso, exibe mapas da rota dos embarques dos africanos escravizados e de quilombos. Todavia, as imagens, fotos e pinturas que se seguem são de africanos em situação de escravidão em engenhos, nas minas de exploração de ouro e diamante. Apesar disso, encontramos imagens de afro-brasileiros, das representações culturais como capoeira, e fotos de quilombos. Ainda que traga essas imagens e também de alguns dos mais importantes abolicionistas, como André Rebouças, José de Patrocínios, Francisco de Paula Brito e Luiz Gama, no geral, esse volume do 8º ano segue a mesma lógica dos outros manuais na abordagem do africano escravizado. De tal modo, só confirma o que Oliva (2003) diz:

“Quase sempre, a África aparece em óbvias passagens da História do Brasil ou Geral, ligada à escravidão, ao domínio colonial no século XIX, ao processo de independência e às graves crises sociais, étnicas, econômicas e políticas em que mergulhou grande parte dos países africanos forma dos no século XX” (OLIVA, 2003, p. 443).

A coleção *HISTÓRIA, Sociedade & Cidadania*, do autor Alfredo Boulos Júnior 4ª edição, de 2018 da editora FTD, será de uso dos estudantes da Escola Alzira Bela Brandão do ano 2020 até o ano de 2023. Essa coleção já vem alinhada com a BNCC.



Fonte: Capas da Coleção *HISTÓRIA, Sociedade & Cidadania*, 2018.

O livro didático que encontramos é a 4ª edição do manual do professor, em formato digital. Ele apresenta textos de apoio para o professor, encaminhamentos e orientações para chamar a atenção dos alunos para questões importantes, além de facilitar o aprendizado, expor ideias e ressaltar pontos e perspectivas. Não há diferenças significativas em relação à edição anterior, mas cada capítulo foi elaborado visando atender as habilidades propostas na BNCC. No manual do 6º ano, no Capítulo 3, “Os primeiros povoamentos da Terra”, na página 42, é sugerido ao professor o vídeo “Caçadores e coletores”. Na descrição, o vídeo mostra dois povos africanos: os Mbuti, da República Democrática do Congo, e os San, da Namíbia. Esses povos ainda vivem da coleta e caça, porém sofrem perseguições e correm risco de desaparecer.

No capítulo 4, “Primeiros habitantes da América”, no tópico “Da África para outros continentes”, há o mesmo texto da 3ª edição, que informa sobre o consenso entre os estudiosos de que o local de origem dos seres humanos é a África. No entanto, no capítulo 5, “Egito e Kush”, diferente da 3ª edição, a 4ª edição dedica uma página para apresentar algumas formas de organização política da África antes da colonização dos europeus. O manual do 7º ano possui 12 capítulos, dos quais três deles abordam sobre os africanos. No Capítulo 2, “Povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubás”, no início do capítulo o autor expõe uma abordagem sobre o continente africano. Dos manuais analisados até aqui, esse foi o que apresentou mais conteúdos sobre os povos africanos. Além de trazer um mapa político da África, apresenta um texto que diz:

“A África é um continente com mais 30 milhões de quilômetros quadrados, dezenas de países e centenas de povos com culturas e línguas singulares. Por ser o berço da humanidade e o lugar de origem dos ancestrais de milhões de brasileiros, a África e sua história tem grandes importância para nós” (BOULOS, 2018, p.24).

Ainda neste capítulo, é abordado a história do Império Mali, dos povos de língua banto, do reino do Congo e os iorubás, além das influências desses dois últimos na cultura brasileira. Ainda é destacado a importância dos griôs, que eram indivíduos encarregados de preservar e transmitir as histórias, conhecimentos e canções de seu povo. No Capítulo 9 “América portuguesa: colonização” no tópico “Chegam os africanos”, o autor descreve como se deu a substituição da mão de obra dos indígenas pelos africanos comprados para trabalho o escravo nos engenhos do Nordeste, na passagem do século XVI para o XVII. Ainda possui duas fotografias de um rapaz angolano e uma moça moçambicana da atualidade. Ambos indivíduos pertencem a povos de língua banto. Apesar disso, aborda sobre os engenhos, economia colonial, os escravos e estrutura social.

“O local de moradia dos escravizados chamava-se senzala, uma palavra de origem banta quer dizer “povoado” ou “comunidade”. Portanto, provavelmente, foram os próprios africanos que deram esse nome às suas moradias. As senzalas eram habitações feitas geralmente de pau a pique e cobertas de sapé. Estudos recentes sobre registros de batismo, casamento e morte de escravos vêm mostrando que as famílias escravas tinham práticas, visões e valores próprios. E mais: reagem à imposição de seus senhores, tomavam iniciativas e buscavam viver do seu jeito” (BOULOS, 2018, p.173).

No Capítulo 10, “Africanos no Brasil”, o manual didático explica como aconteceu o tráfico atlântico, aponta um mapa da África demarcando as regiões de origem dos africanos trazidos para o Brasil. Segundo Boulos (2018) “Do total de africanos entrados no Brasil, 25% eram da África Ocidental. Os outros 75% eram da região congo-angolana e da costa leste (Moçambique)” (BOULOS, 2018. p.180). Não apenas isso, o capítulo possui textos que expressam que os africanos ocidentais desembarcados no Brasil, os da Costa da Mina, atuais estados da Gana e Nigéria, Togo e Benim, e os povos da região congo-angolana tinham origem comum, falavam línguas banto e contavam com uma certa unidade cultural. Essa região forneceu a maioria dos africanos entrados no Brasil.

Seguidamente, explana sobre o trabalho escravizado, a resistência à escravidão e mapa de quilombos conhecidos. “Eles resistiam praticando religiões de origem africana; jogando capoeira; promovendo festejos, como o congado, o reisado, o jongo; e fundando irmandades.” (BOULOS, 2018. p.187). Os demais capítulos são dedicados os estudos dos povos do continente europeu e americano. Em síntese, o manual da 4 edição do 7º ano, mesmo que tenha sido o que

trouxe mais conteúdo sobre a história da África, possui poucas mudanças. Haja vista que reproduz os mesmos conteúdos que induzem a estereótipos e retratam os povos africanos como subjugados, além de reproduzir a ideia de uma origem para determinada prática ou costume, induzindo o aluno a pensar ser possível uma prática dispor uma origem conhecida e passível de ser levada de forma incólume de um espaço para outro.

Todavia, nota-se avanços, sobretudo porque neste manual, que ao mencionar sobre as estratégias de resistência, cita importantes irmandades de Salvador, a exemplo da Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, e Irmandade dos Homens Pretos de Salvador. Esse conteúdo é consideravelmente importante na formação educacional para desconstruir preconceitos e desinformações em torno das irmandades negras. Enquanto o manual do 8º ano apresenta a mesma lógica dos outros, que mantem conteúdos ainda analisados sob as balizas e perspectivas ocidentais, a exemplo do Iluminismo, Revolução Francesa, Revolução industrial, dentre outros. No entanto, é abordado sobre a história do Brasil. E, no que se refere a história da África e os africanos encontramos no capítulo 12, “Abolição, imigração e indigenismo no Império”, textos e imagens sobre a resistência dos escravos, o movimento abolicionista e a vida difícil dos recém libertos. Porém, no que diz respeito à história da África, é no capítulo 13 que se expressa conteúdos como imperialismo francês, belga, britânico, alemão e português na África, as teorias racistas do século XIX, resistência africana e Conferência de Berlim. No manual em questão, menciona que:

“No século XIX, porém, o darwinismo social foi considerado científico e serviu para justificar a dominação imperialista. Com base nessa e em outras teorias racistas, os líderes europeus diziam ter o dever de civilizar os demais povos: levar a eles o progresso e os “bons” costumes, isto é, seus valores. Em outras palavras, diziam ter uma missão civilizadora para com os “povos de cor”. Essa missão, segundo eles, era “o fardo do homem branco” (BOULOS, 2018, p. 231)

No que concerne as teorias racistas, sabe-se que foram formuladas por intelectuais nascidos na Europa do oeste, no século XIX, e que isto conduziu a reprodução das visões estereotipadas e preconceituosas da África e de seus habitantes. Uma das mais recorrentes é a que apresenta a África como um continente "sem história"; nessa versão, os povos africanos são chamados de "tribos" e suas línguas, de "dialetos". Estudos e pesquisas desenvolvidos no século XX, sobretudo após as independências africanas, vêm nos permitindo conhecer a rica e movimentada história da África e dos africanos no Brasil.

Sob o mesmo ponto de vista, Lima (2018) enceta sobre as representações da África no Brasil, problematizando as perspectivas que implicam a existência de representações homogêneas do continente africano. Como por exemplo, nas mídias e meios de comunicações, no cinema, jornais e histórias em quadrinhos são difundidas imagens dos problemas da África, e

nestas, amiúdes imagens criam-se estereotipas e preconceitos. Assim, relegam o continente ao atraso, inviável e incapaz de se autogovernar. Neste sentido, o autor argumenta sobre várias perspectivas para os problemas políticos e econômicos enfrentados na contemporaneidade. Porém, entender os problemas da África é complexo e não se explica em representações homogeneizadoras. Segundo Lima (2018), parte desses problemas são heranças “coloniais”, outros se explicam com os próprios africanos como protagonistas. No caso do problema das guerras, há uma combinação entre heranças coloniais inventadas na Conferência de Berlim e também a intervenção das potências europeias, interessadas na exploração das riquezas minerais do solo africano. O problema da fome, por exemplo, pode ser justificado a partir da combinação entre problemas naturais e políticos, como a seca e as guerras.

Além disso, a desestruturação dos estados nacionais associados com as exigências para uma África útil e com as trocas desiguais, e dos ajustes impostos pelo Banco Mundial aos países africanos repercutiu no desmantelamento dos sistemas de saúde e educação. Tal questão explica os problemas na saúde e taxa de analfabetismo. Como podemos constatar, é uma junção de fatores e perspectivas que justificam os problemas das nações africanas. São diversos conteúdos abordados no manual do 9º ano, a exemplo do Brasil Republicano, Primeira e Segunda Guerras Mundiais, Revolução Russa, Queda da bolsa de Nova York, Fascismo e Nazismo, Guerra Fria, Brasil contemporâneo e entre outros. No tocante a história da África e dos africanos, o capítulo 4 explana sobre os movimentos sociais, e destaca a importância da cultura afro-brasileira no período do pós abolição, da imprensa negra e da Frente Negra brasileira na luta contra o racismo e na busca de igualdade de direitos.

Enquanto no capítulo 11, “Nacionalismo africano e asiático”, dispõe sobre as independências, a Revolução dos Cravos e o Apartheid, o capítulo 15, último do livro, retrata sobre o fim da guerra fria e a globalização. No que diz respeito à África, o manual descreve sobre os levantes populares ocorridos no continente. No geral, são conteúdos e abordagens que reforçam os estereótipos depreciativos sobre o continente africano, a exemplo de temas sobre colonização, escravidão e guerras. Tais questões são predominantes nestes manuais didáticos, o que invalida a riqueza de outros temas de um continente gigantesco que possui mais de 50 países com milhares de povos, histórias distintas e particularidades. O que aconteceu na educação no Brasil foi que, a partir da Lei 10.639/2003, houve uma introdução a história da África, ou melhor dizendo, de conteúdos que focam em especial a cultura afro-brasileira na “herança cultural”, que é importante, contudo, precisamos introduzir conteúdos que desconstruam o olhar enraizado de estereótipos e preconceitos sobre a África.

## **Considerações Finais**

Diante da análise observações das representações e conteúdos abordados sobre a história da África na coleção *História, sociedade e cidadania* de Alfredo Boulos Junior, edição de 2015 e 2018 da editora FTD, entendemos que as representações e conteúdos reproduzidos sobre a história da África nos livros didáticos ainda estão eivados de discursos estereotipados, o que leva o leitor a repetir representações que lançam o continente africano como espaço estigmatizado. Como já foi dito aqui, esses estereótipos se manifestam em vários outros setores da sociedade, como na literatura, ciência e nos cinemas, meios pelos quais contribuiriam deliberadamente para a propagação de imagens desfiguradas da África e dos africanos. Dessa forma, a História africana é inventada a partir de sua exterioridade, o discurso do colonizador pregava um salto de um extremo considerado subdesenvolvido para outro, considerado desenvolvido. Podemos assim dizer que houve um lugar epistemológico de invenção de uma África. O projeto colonialista pode ser pensado como uma geminação dos discursos ocidentais sobre verdades humanas.

Tais construções dessas “identidades colonizadas” - conceito de Frantz Fanon-, são frutos da educação ocidental que excita a reprodução de frases referenciando a África como um continente “selvagem e pagão, uma grande floresta repleta de animais, de bárbaros e primitivos. E preciso pensar a África sob a ótica dos povos africanos, como Ajayi (2010) apresenta a história da África no século XIX, antes da corrida cerrada dos europeus e da colonização. Nos principais acontecimentos revolucionários deste século. a presença do europeu é posta num papel secundário para as transformações da África. Desta forma, o protagonismo é dado aos africanos, as aspirações, e impulsos para estas mudanças vieram da própria África, assim pode-se entender a mobilidade social e dinâmica das sociedades africanas, abandonando o mito de uma África estática.

Por isso, é preciso repensar o ensino da história da África nas salas de aula, conforme sugere Hernandez (2005), e também como os manuais didáticos trazem essa abordagem. Neste sentido, percebemos a importância da História como área do conhecimento com grande potencial para formar cidadãos críticos e reflexivos. A principal finalidade da História, enquanto disciplina, é tornar o aluno apto a compreender a própria história e se enxergar como sujeito histórico e transformador do contexto social em que ele está inserido.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHEBE, Chinua. **O mundo se despedaça**. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

AJAYI, J. F. Ade. A África no início do século XIX: problemas e perspectivas. In: AJAYI, J.F. Ade. **História Geral da África**, Vol. VI.: África do século XIX à década de 1880. Brasília: UNESCO, 2010, p. 01 – 26.

- APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai. A África na filosofia da cultura.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- BITTENCOURT. C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2002.
- BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar 1810-1910.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): A Revolução Francesa da historiografia.** Tradução Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano: I arte de fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CHARTIER. Roger. **A História cultural entre práticas e representações.** Lisboa: Difel, 1990.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- FILGUEIRAS, J. M. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar; a COLTED e a Fenama. Porto Alegre. **História da Educação.** (On Line), v. 19, n 45, Jan/Abr. p. 85-102, 2015.
- GONÇALVES, Cristiane de Almeida. **Fantasma: Histórias em Quadrinhos que inventam e representam a África.** Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em Estudos Africanos e Representações da África, do curso de Pós Graduação em Estudos Africanos e Representações da África, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Alagoinhas/ BA. 2018.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais.** Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília; Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea.** São Paulo. Selo Negro, 2005
- LIMA, Ivaldo Marciano de França. África Contemporânea: representações, problemas e perspectivas. **Cadernos de África Contemporânea**, vol.1, nº. 1, p. 72-91, 2018.
- MATHIAS, S. K. **1964 – A militarização da burocracia: a participação militar na administração federal das comunicações e da educação, 1963-1990.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos.** Tese - (Doutorado em História e Filosofia da Educação), Faculdade de Educação, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUC, SP, 1997.

MUDIMBE, V. Y. **The invention of Africa**. Bloomington/ Indianapolis: Indiana University Press, 1988.

OLIVA, Aderson Ribeiro. História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, no 3, p. 421-461, 2003.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África: Diálogos entre as representações dos africanos no Imaginário Ocidental e o ensino da História no Mundo Atlântico (1990-2005)**. Brasília. Universidade de Brasília, 2007. 404.p.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Lições sobre a África: Abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros. **Revista de História** 161 (2º semestre de 2009), p. 213-244.

OLIVEIRA, Séfora Cerqueira de. **Cronologia de Ipirá**. 1 ed. Lauro de Freitas-Bahia: Livro.com, 2012.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

PRIORI, Ângelo. A concepção de história nos manuais didáticos: uma releitura. **História & Ensino**, Londrina, v. 1, p. 17-22, 1995.

RAMOS, Diego da Silva; RAMOS, Vinicius da Silva; e SIMÕES, Renata Duarte. **O livro didático e a Ditadura Militar no Brasil**. **Unisul, Tubarão**, v.12, n. 21, p. 251-266, Jan/Jun 2018.

SANTOS, Dilemar Costa. **A Saga do Camisã Rumo a Ipirá: História, Literatura e Dados**. Ipirá: Editora Gráfica Radami, 2003.

SANTOS, Stella Mayse Sampaio dos. **Hollywood e África: uma história que não deu certo. Estereótipias e clichês nas telas – O espírito da selva e a guerra de Ruanda**. 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. Jacobina-BA. 2013.

SOUZA, Jussara Oliveira de. **A colcha em retalhos: a (s) África (s) e sua (s) representação (ões) nos livros didáticos de história**. Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em Estudos Africanos e Representações da África, do curso de Pós Graduação em Estudos Africanos e Representações da África, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. 2018.

SIMAN, Laura Mara de Castro; SILVA, Marco Antônio. **Livro didático de História: um objeto de interesse público**. Web artigos, julho de 2009.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set/dez. 2012.

TÁBATA, Sileimar Teles Andrade. **Quadrinhos - História das Histórias: Uganda através das páginas do Soldado Desconhecido**. 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. Jacobina, 2013.

## DOCUMENTOS:

- BOULOS, Alfredo Júnior. **História: Sociedade & Cidadania**. 6º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.
- BOULOS, Alfredo Júnior. **História: Sociedade & Cidadania**. 7º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.
- BOULOS, Alfredo Júnior. **História: Sociedade & Cidadania**. 8º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.
- BOULOS, Alfredo Júnior. **História: Sociedade & Cidadania**. 9º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.
- BOULOS, Alfredo Júnior. **História: Sociedade & Cidadania**. 6º ano. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.
- BOULOS, Alfredo Júnior. **História: Sociedade & Cidadania**. 7º ano. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.
- BOULOS, Alfredo Júnior. **História: Sociedade & Cidadania**. 8º ano. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.
- BOULOS, Alfredo Júnior. **História: Sociedade & Cidadania**. 9º ano. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.
- BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília, 2008.
- BRASIL. **Lei 10.639, de 20 de novembro de 2003**. Brasília, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Panfleto informativo do programa nacional do Livro didático (PNLD)**. FNDE. Brasília-DF. Abril/2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020: História (Ensino Fundamental II) – Guia de livros didáticos/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: História (Ensino Fundamental II) – Guia de livros didáticos/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.

Recebido em: 23/02/2022  
Aprovado em: 10/06/2022