



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 01 | Nº. 1 | Ano 2020

O QUE SE LÊ, OS MODOS COMO SÃO LIDOS E O QUE DE FATO EXISTE: OS DESCOMPASSOS ENTRE AS REPRESENTAÇÕES EXISTENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA, NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMACÃ

WHAT IS READ, THE WAYS IN WHICH IT IS READ AND WHAT IN FACT EXISTS: THE DISCREPANCIES BETWEEN THE REPRESENTATIONS IN THE HISTORY TEXTBOOKS, IN THE SCHOOLS OF THE MUNICIPAL CAMACÃ EDUCATION NETWORK

Brisa Santana Pires

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo discutir as representações existentes no livro didático e a coisa representada, a forma de abordagem superficial sobre a História e Cultura da África e dos Indígenas durante os contextos mais relevantes da história abordada nos livros didáticos. Temos como base o volume quatro, referente ao nono ano do ensino fundamental II, atendo-se a este por razões de espaço. Para este aspecto, deve-se entender que o referido contexto aludido, tem em suas entranhas debates voltados sobre a importância da História da África e indígenas, e sua relação com o país. Para a feitura do artigo utilizou a análise do volume quatro da coleção intitulada “História – Escola e Democracia”, publicada pela Editora Moderna, bem como de revisão bibliográfica específica para tal fim.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático; História; Povos Indígenas; África; Ensino.

ABSTRACT: This work aims to discuss the representations existing in the textbook and the represented thing. The superficial form approach on the History and Culture of Africa and the Indigenous people during the most relevant contexts of the history covered in the textbooks. We are based on volume four, referring to the ninth year of elementary school II, attending to this for reasons of space. For this aspect, it must be understood that the aforementioned context has in its core debates focused on the importance of African and indigenous history, and their relationship with the country. To make the article we used the analysis of volume four of the collection entitled "History - School and Democracy", published by Editora Moderna, as well as a specific bibliographic review for this purpose.

KEY WORDS: Textbook; History; Indian people; Africa; Teaching.

Site/Contato

Editores

Cinthia Nolácio de Almeida Maia
cinthianolacio@yahoo.com.br

Rita de Cássia Nascimento dos Santos
rita.tic@gmail.com

O QUE SE LÊ, OS MODOS COMO SÃO LIDOS E O QUE DE FATO EXISTE: OS DESCOMPASSOS ENTRE AS REPRESENTAÇÕES EXISTENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA, NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMACÃ

Brisa Santana Pires¹

INTRODUÇÃO

Como pensar nos modos e formas de conhecer os eventos e fenômenos que nos norteiam sem considerar os aspectos relacionados com os conceitos de “verdade” e “mentira”, “verdadeiro” e “falso”, “real” e “irreal”? É possível entender os contextos que nos cerca sem cair nos conceitos dispostos, enveredando pelas searas do binarismo e maniqueísmo? Eis a questão!

A representação, enquanto conceito, nos remete aos escritos do filósofo Schopenhauer, homem do século XIX que ousou duvidar da razão positivista, que de certa forma hegemonizava os contextos e circunstâncias dos ambientes existentes entre os seres humanos que viviam nos espaços regidos pelos aspectos civilizatórios advindos do que normalmente nomeamos por “ocidente” ou “sociedades decorrentes das heranças da Europa do Oeste”. Convém afirmar que em pleno século XIX outras sociedades, regidas por modos e lógicas distintas, certamente destoavam do que era vivido, narrado e praticado em ambientes como a Prússia, Inglaterra, EUA ou França do período em questão. Os tipos de conhecimento e suas diferentes balizas justificam as formas como os povos compreendem os sentidos e significados dos eventos. E se a razão “baseada na ciência” era anunciada nestas sociedades (ditas ocidentais), pautada na crença de que há uma verdade por ser descoberta, e que ela estava a priori do sujeito, Schopenhauer (2015) pôde encontrar em outras lógicas e contextos civilizatórios, experiências para subsidiar um modo distinto de desvendar os fenômenos e entender os eventos. Também pôde fazer isso ao dispor dos escritos de Kant, notadamente *Crítica da Razão Pura* (2017), aonde estavam lançadas as bases para a desconfiança do entendimento de que os eventos poderiam ser capturados sob os modos de compreensão balizados nos conceitos de “verdade” e “mentira”, ou na pura e simples empiria.

Este artigo procura discutir, nesse sentido, os modos como os conteúdos são dispostos e construídos nos livros didáticos utilizados nas escolas da rede municipal de ensino de Camacã, compreendendo que o conhecimento não é um dado ou algo natural, mas fruto de processos de

¹ Graduada em Museologia pela UFRB, integrante do Grupo de Pesquisa Recôncavo Arqueológico, ligado ao curso de bacharelado em Museologia, e ao Programa de Pós-Graduação em Arqueologia e Patrimônio, da UFRB. Dedico estas linhas a minha amada mãe, Valdeci, e ao meu pai Alvimar, que me incentivou a estudar e buscar o caminho do crescimento intelectual; como também aos meus irmãos Cândida, Lívia, João, Ícaro e Silvestre que me inspiram

construção de como os eventos e coisas são entendidos. Para este aspecto, teremos como principal questão a análise dos conteúdos alusivos aos povos originários, também nomeados como indígenas, e os africanos, via de regra confundidos com os negros e negras brasileiros. Importante considerar que este artigo reflete análises parciais da coleção dos livros de História adotados nas escolas da referida rede. Será aqui abordado apenas o volume correspondente ao último ano do Ensino Fundamental II, dado a exiguidade do espaço e necessidade de discuti-lo da forma mais minudente possível.

Os “índios” e a África

Em linhas gerais, os homens e mulheres nomeados como “indígenas” são retratados de formas e modos estereotipados, sob complexos discursos pautados em filtros ideológicos nos textos e imagens dos livros didáticos. E estes são, via de regra, as únicas fontes que setores significativos da população brasileira terão acesso em termos de leitura. Em uma sociedade em que o hábito de ler é escasso, o livro didático será talvez o único a ser lido por grande parte de homens e mulheres. Seja por intermédio do uso de categorias conceituais depreciativas, corroborando com o reforço da negatividade do dito “indígena”, seja pela ausência destas pessoas nos processos e eventos da história, os livros didáticos podem ser definidos como construtores em potencial daquilo que grande parte das pessoas tomam como verdade em seu cotidiano. E aqui é importante ressaltar que há razoável fortuna crítica sobre este tema, qual seja, dos modos como os livros didáticos são interpretados em nossa sociedade. Eles, os livros didáticos, constroem ideias, sentidos, representações e modos de entendimento dos fenômenos, e podem reforçar ideologias, ou desconstruí-las, se bem utilizados pelos docentes em sala de aula (PEREIRA, 2017).

Assim como os indígenas (ou povos originários), a África é representada de forma diversa ao que ela aparenta ser. O continente africano, em sua acepção plena, é povoado por um número amplo de povos, línguas, religiões, costumes e práticas, mas via de regra é apresentado como um “lugar de negros”, entendido por visões pautadas na ideia da raça, tomado por estereótipos que produz o estranhamento entre a “coisa” e sua “representação”. Estes aspectos podem aqui ser apontados como as pistas de seu processo de invenção, pautada no período posterior ao século XV, conforme atesta Mudimbe (2013 a; 2013 b) e Appiah (1997). E aqui nunca é demais se apoiar nas críticas entabuladas por este último em relação ao estabelecimento de identidades

no dia a dia árido. Eles constituem as flores de um jardim que desponta em meio aos contextos agrestes. Com eles a vida é bem mais fácil e alegre de se viver. E-mail: brisa.s.pires@gmail.com

apoiadas em essências definidas por uma suposta natureza primordial. O plural e diverso, dinâmico e vivo, é substituído por estereotípias que não contemplam o que efetivamente existe no continente africano. Deste modo, o continente é construído sob o signo da homogeneidade, e isto reverbera na construção de representações que não conseguem enxergar a África por dinâmicas diversas as da pluralidade. E aqui é importante entender os sutis mecanismos que estão na urdidura do processo destas representações. É este o mecanismo que se traduz também para as imagens e compreensões dos índios que são vistos ora como menos importantes, ora como seres inexistentes, ao passo que a África é tida pelo lugar do homogêneo, dos negros, das práticas unas e destituídas de dinâmicas próprias (OLIVA, 2007).

Importante refletir sobre estes mecanismos ideológicos que estabelecem filtros para pensar a África sob modos e formas distintos do que lhe configura e define. Mbembe, em profícuo ensaio sobre as questões contemporâneas que perpassam o continente, indica que a ideia fixa de um pensamento pautado na herança colonial necessita ser rompido com certa urgência (2014). Ao que me parece, este rompimento passa também pela desconstrução das representações que insistem em naturalizar o continente, negando-o como uma construção operada no tempo e no espaço, assim como o oriente (2010) e o Nordeste brasileiro (2009).

Camacã – o espaço da pesquisa

Como não deveria deixar de ser, os livros didáticos estão inseridos em um contexto aonde espaço e tempo se constituem em elementos fundamentais. E no caso em questão, o espaço é a cidade de Camacan ou Camacã, município do estado da Bahia, localizado na região sul. A palavra Camacã se origina da classe linguística Kamakã, do tronco macro-jê, conforme aponta Paraiso (1982) em seu trabalho *Caminhos de ir e vir e caminho sem volta: índios, estradas e rios no Sul da Bahia*. Neste, o autor divide os Kamakã em grupos menores, a exemplo dos Mongoyó, Kutaxó, Menian e Massacará. Aliado a isso, estes homens e mulheres, que se identificam com estes grupos, encontra-se nas regiões limítrofes dos municípios de Pau Brasil, Itajú do Colônia e Camacã, no caso, a Reserva Indígena Caramuru-Catarina Paraguaçu, composta por indivíduos identificados aos grupos das etnias Pataxós hãhãhãe, Baenã, Kamakã, Tupinambá, Kariri-Sapuyá e Gueren. A Reserva foi criada oficialmente em 1926, no que era então nomeado por terras devolutas do Estado da Bahia.

Conforme a tradição oral e a memória oficial existente no município, no período anterior à chegada dos plantadores de cacau, a área era habitada pelos índios da etnia Kamakã. Campos (1981), em trabalho bastante original, corrobora com a afirmação de que os Kamakã de fato resi-

diam neste local. Desse povo originou-se o nome da cidade. A força da economia cacauaieira foi significativamente superior à dos povos indígenas, como os Kamakã, que por se colocarem no caminho da propriedade e da monocultura dos cacauais, foram vítimas da depredação cultural e do extermínio. Localizada a oitenta e dois quilômetros de Itabuna, principal eixo político e econômico regional, e a quinhentos e dezenove quilômetros da capital do estado (Salvador), Camacã é ainda hoje uma cidade movida pela força da economia cacauaieira.

De acordo com Santos (2007), Camacã resulta da ocupação de uma das famílias de Canavieiras que buscavam novas terras para o plantio de cacau. João Elias Ribeiro (filho de Leandro Ribeiro), sentindo a necessidade de melhores terras para expansão do cultivo de cacau da sua família, organizou uma expedição entre os anos de 1888, e início de 1889, aproveitando assim o verão e as melhores condições do clima. Objetivando a expansão agrícola de sua família, organizou-se e reuniu 15 homens para subir o Rio Pardo de canoa, até a confluência do Rio Panelão (afluente que toma a extensão da cidade), semeando algumas sementes de cacau naquelas terras mais elevadas, protegidas de enchentes. João Elias Ribeiro adoece no período da expedição e com isso transfere o comando desta para seu filho mais velho, Manoel Elias Ribeiro, como forma de garantir que tenha êxito na empreitada. Além disso, designa outro filho, Antônio Elias Ribeiro, para acompanhá-lo. Ao longo da empreitada, a expedição reuniu quinze homens ao todo.

A jornada durou pouco mais de trinta dias, sendo coroada por sentimentos de êxito, com o retorno da expedição à Fazenda Lagos. Em 1894 João Elias Ribeiro, com a saúde recuperada, retorna com seus dois filhos, Manoel e Antônio, para verificar os resultados da primeira incursão. Comprovada a fertilidade das terras, a família Ribeiro abre as primeiras roças de cacau nesta região, ao longo do vale dos rios Panelão e Panelinha. O local da confluência do rio Panelão com o rio Panelinha passou a se chamar 'Vargito', por conta das várzeas características da localidade, inspirando o nome de uma nova linhagem daquela família, e que foi adotado pelo médico João Ribeiro Vargens (filho de João Elias e irmão de Manuel e Antônio Elias Ribeiro). Vale lembrar que João Vargens foi intendente em Canavieiras entre os anos de 1920 e 1923 e chefou um grupo político na região.

O distrito foi criado em 1938 com a denominação de Vargito, e passou a ter sede em Camacã a partir de 1953, integrando o município de Canavieiras até ser emancipado, pela Lei Estadual nº 1.465, de 31 de agosto de 1961, com a denominação de Camacã. Na década de 1970 o município foi considerado como um dos maiores produtores de cacau. Sua população, conforme estimativas do IBGE de 2018, era de 31 968 habitantes, tendo como distritos Jacareci, Leventura, São João de Panelinha e Novo Itamarati. O município pouco guarda a história de sua primeira ancestralidade, apesar de em sua bandeira conter um brasão com a imagem de figuras indígenas,

e na entrada principal do município ter um letreiro com o mesmo brasão e os dizeres: Eu Amo Camacã, associado a imagens em que predominam o cacau e o chocolate. Estas são, de modo bem evidente, imagens bem mais fortes em termos de representação da cidade, do que os elementos alusivos à cultura dita indígena a qual deu-se origem ao nome do município.

É relevante afirmar então, o papel do livro didático, e qual as adequações necessárias para a realidade de cada município.

O palco: a escola!

O Colégio Municipal de Camacan, que adota a presente coleção de livros objeto desta breve análise, está localizado em Rua Bahia, s/n, Centro. A escola possui 1284 alunos (segundo dados do Censo Escolar de 2019), matriculados no Ensino Fundamental II e na EJA. Sua infraestrutura proporciona aos discentes desde alimentação escolar, passando por energia e água abastecida, fornecida pela rede públicas, acesso a internet de banda larga, bem como água filtrada distribuída em bebedouros ao longo dos espaços. A escola possui vinte e uma salas de aula, além dos demais ambientes exigidos para um estabelecimento deste porte. Em termos de quantidade de turmas, e seus respectivos “leitores do livro didático”, a escola possui aproximadas onze turmas de 6º Ano, com média de vinte e nove discentes cada; nove turmas de 7º Ano, com média de vinte e cinco discentes cada; nove turmas de 8º Ano, com média de vinte e sete discentes cada; seis turmas de 9º Ano, com média de vinte e seis discentes cada; além das turmas de EJA com significativo número de discentes matriculados.

Em termos gerais, a escola se sobressai em relação as demais por conta de seu tamanho e estrutura física, que se observa no quantitativo de alunos matriculados e no relativo fascínio que desperta em termos de interesse dos docentes locais em atuar no referido educandário. Ressalte-se que neste artigo se defende a ideia de que um determinado conteúdo existente no livro didático, e por ventura referendado pelo docente, é transformado em referência para os discentes, sobretudo àqueles que por algum momento fizeram a leitura dos textos em questão. Logo, não é por demais reforçar que o livro didático produz, reforça e retroalimenta estereótipos sobre qualquer temática, principalmente se esta for tomada por filtros ideológicos.

O livro didático e a criação do PNLD, um breve debate

A relação entre o livro didático e a difusão de ideias deve ser tida como questão fundamental para se analisar os modos como o conhecimento é transmitido nas salas de aula Brasil

afora. No Brasil os livros didáticos das escolas públicas são distribuídos gratuitamente para os jovens matriculados nas diferentes séries ofertadas nos estabelecimentos. Esta distribuição é garantida pela existência do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que foi fruto de lutas e pressões existentes entre os atores que atuaram no âmbito das esferas da educação brasileira. A criação do PNLD é decorrente de programas anteriores, que lhe antecederam sob outros formatos e nomes. De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, ligado ao Ministério da Educação, o livro didático é fruto do:

(...) O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil.²

Então, a partir do Decreto Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, é criado o Instituto Nacional do Livro, assinado pelo Presidente Getúlio Vargas e por Gustavo Capanema, ministro da Educação e da Saúde Pública na época, que usando de sua atribuição, determina que o Instituto Cairú fosse transformado em Instituto Nacional do Livro, com finalidades de “organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o dicionário Nacional da Língua Portuguesa, revendo-lhes as sucessivas edições”; “editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional”; “promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país, bem como facilitar a importação de livros estrangeiros”; “incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional”.

Com isso, o governo Vargas visa dar maior visibilidade a “cultura nacional” promovendo assim, bibliotecas e livrarias do país (CARVALHO, 2012). Para Pereira (2017), em uma definição mais simples, o livro didático pode ser entendido como um instrumento pedagógico de grande relevância para a escola, e tem sido pensado não apenas como componente do processo educativo, mas como produto cultural. O livro didático não é por completo imparcial, e seus conteúdos com mais difusão são adequados à forma de pensamento do governo. Além disso, é veículo de um sistema de valores, ideologias e cultura de determinada época e sociedade. O livro didático é um dos meios e não o único subsídio para a construção do conteúdo no meio escolar, trata-se das representações de fatos, eventos, imagens e conceitos, para melhor absorção destes conteúdos, tornando-se então de grande valia a performance do docente no processo de

² <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>

construção das representações, fazendo assim um elo entre a escola, o professor, o espaço de aprendizado e a realidade de cada município.

O livro didático é o principal responsável pela difusão de ideias, conceitos, valores e propostas, propiciando o reforço, a criação ou retroalimentação de representações sobre determinados temas e visões da história. Não é à toa, portanto, que significativos setores dos movimentos sociais brasileiros intervieram no sentido de fazer com que seus pontos de vista e pautas estivessem contemplados nas legislações específicas. Tanto os movimentos de mulheres, como os movimentos sociais negros e grupos organizados de orientação LGBTTT tentaram de diferentes maneiras intervir nos mecanismos reguladores da educação e ensino brasileiro. Aliás, foram as tentativas de introduzir as temáticas alusivas aos movimentos LGBTTT no âmbito da educação, que propiciou a um certo político fazer usos por demais desonestos do que veio a ser conhecido por “kit gay”. Esta invenção, que é talvez uma das maiores mentiras contadas no âmbito da política e das eleições, refere-se diretamente às lutas dos movimentos sociais LGBTTT em introduzir na educação básica os conteúdos específicos deste setor da sociedade.

Aliás, da atuação dos movimentos sociais negros pode-se afirmar que resulta a lei 10639/2003, que foi alterada por outra análoga, no caso, a 11645/2008, que objetivava inserir nos currículos e matrizes os conteúdos alusivos aos povos indígenas. A referida lei, articulada por movimentos acima referidos, em associação com alguns intelectuais, estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão de determinados conteúdos a serem objeto de apreciação na educação básica. Os movimentos indígenas, nesta questão, se articularam para reforçar e ao mesmo tempo remendar a lei outrora sancionada em 2003. Como se pode ver, conteúdo e livro didático, nesse sentido, não constituem aspectos isentos e ingênuos. Pode-se aqui observar, portanto, a estratégica relação existente entre livro didático, escola e difusão/criação de representações, e não é à toa que diferentes estudiosos pautaram o âmbito escolar como centro difusor das ideias da elite dominante, mantenedora da ordem vigente. Aqui se observa também o fato de que a escola e o livro didático se constituem, portanto, em partes essenciais para a produção e reprodução de ideias.

O livro didático objeto da análise: a coleção e seus quatro volumes

A presente coleção é dividida em quatro volumes, intitulada como **História, Escola e Democracia**, do componente curricular História, e abrange o Ensino Fundamental II para os alunos de 6º ao 9º ano. O livro tem o selo de recomendação do PNLD para o quadriênio de 2020

a 2023 e foi editado pela Editora Moderna, com sua primeira edição no ano de 2018. Tem como autores Flávio Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff.³

Os volumes que integram a coleção seguem as exigências regulamentadas pelo Ministério da Educação, e estão dispostos em quatro volumes, sendo um dedicado para série integrante do Ensino Fundamental II.

O primeiro volume é dedicado ao sexto ano e está disposto em duzentos e vinte quatro páginas, com a subdivisão de quatro bimestres contendo oito capítulos que se inicia com “A História, os seres humanos e o tempo” e termina na “Idade Média”; O livro conta também em todos os volumes com o índice remissivo e as referências bibliográficas. O segundo volume do sétimo ano está disposto em duzentos e vinte quatro páginas, com a subdivisão de quatro bimestres, contendo dez capítulos que se inicia em A transição da Idade Média para a Época Moderna até a Sociedade escravagista colonial, índice remissivo e referências bibliográficas.

O terceiro volume é o do oitavo ano, está disposto em duzentos e setenta e duas páginas, com subdivisão de quatro bimestres e doze capítulos que se inicia na Revolução Inglesa e vai até O Segundo Reinado e a proclamação da República, índice remissivo e referências bibliográficas. O volume quatro é utilizado no nono ano, está disposto em trezentas e quatro páginas, com subdivisão de quatro bimestres e 13 capítulos que inicia com A primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa até A nova ordem Mundial fechando assim o ciclo de quatro volumes, sendo este o nono ano o qual a pesquisa irá se ater.

O volume do nono ano: quatro bimestres e treze capítulos

Em termos técnicos, no que diz respeito às exigências de conteúdos, o livro segue as determinações mínimas do que se exige no PNLD. Os conteúdos estão divididos em treze partes, distribuídas em quatro bimestres:

³ Flávio de Campos é bacharel e licenciado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em História na área de História Social e doutor em Ciências na área de História pela Universidade de São Paulo (USP). Professor e doutor da Universidade de São Paulo. Coordenador científico do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Futebol e Modalidades Lúdicas. Autor de livros didáticos e paradidáticos.

Regina Claro é bacharel em História pela Universidade de São Paulo. Mestre em Ciências na área de História Social pela Universidade de São Paulo. Desenvolve projetos de formação para professores da rede pública, na temática História e Cultura Africana e Afro-americana, em atendimento à Lei nº 10.639/03, e é Autora de livros didáticos e paradidáticos.

Miriam Dolhnikoff é bacharel em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutora em Ciências da área de História Econômica pela Universidade de São Paulo. Professora e doutora do Departamento de História e do curso de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo. Pesquisadora do Centro de Análise e Planejamento (Cebrap). É ainda autora de livros didáticos e paradidáticos.

Primeiro bimestre:

Parte 01 – Dedicado a I Guerra e Revolução Russa

Parte 02 – Período Entreguerras

Parte 03 – A Primeira República

Segundo bimestre:

Parte 04 – Segunda Guerra mundial

Parte 05 – O Brasil da Era Vargas.

Parte 06 – A Guerra Fria.

Terceiro bimestre:

Parte 07 – A democracia populista

Parte 08 – América Latina

Parte 09 – A descolonização do Terceiro Mundo

Parte 10 – A era da contestação.

Quarto bimestre:

Parte 11 – A ditadura militar no Brasil

Parte 12 – A democratização do Brasil

Parte 13 – A nova ordem mundial.

O referido volume contém índice remissivo e referências bibliográficas. Possui gravuras, textos anexos e se mostra relativamente atualizado em termos de notícias mais recentes. No primeiro tópico, intitulado A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa, há as ausências de temáticas alusivos ao continente africano. Ou seja, o livro transmite a ideia de que este evento teve lugar exclusivo no continente europeu. O tópico vai da página 14 até a 37. Não há nenhuma afirmação a este respeito, no caso, de que a guerra ocorreu exclusivamente em solo europeu, e sem a participação de homens do continente africano. Entretanto, o texto, por si só, constrói esta conclusão por não mencionar em seus conteúdos que houve a presença de soldados advindos das colônias, e que lutaram ao lado dos homens das suas metrópoles.

No segundo tópico, intitulado “Período Entreguerras”, vai da página 38 a 53. Ele remete aos conteúdos alusivos ao contexto anterior a Segunda Guerra Mundial. Este trecho é dedicado tão somente aos aspectos alusivos à conteúdos ocorridos no continente europeu e nos Estados Unidos. Aqui temos a ausência de aspectos alusivos ao continente africano. Por conta da natureza dos conteúdos, e das formas como estes foram concebidos historicamente, é até natural que se tome apenas a Europa ocidental, e os Estados Unidos como espaços por excelência destes temas. Em se tratando da análise dedicada à Primeira República, distribuída entre as páginas 54 a 91, há uma ausência significativa dos povos originários ao referido tempo histórico. O período compreendido entre a proclamação da República, até o movimento ocorrido em 1930, não menciona a presença dos povos indígenas. O livro transmite a ideia, de forma implícita, de que estes ficaram a margem do processo. Sequer menciona suas existências.

Esta ausência se mantém no trecho dedicado ao período denominado por Era Vargas, que é distribuído entre as páginas 106 a 127, que vai do movimento de 1930 até 1945, o Estado Novo. Novamente há a ideia implícita de que os povos originários não existiam no país, ou, na melhor das hipóteses, estavam a margem do processo. Esta ausência se mantém também nos conteúdos alusivos ao período pós Estado Novo, compreendidos do final deste regime, até o governo de João Goulart. Estes conteúdos estão distribuídos entre as páginas 148 a 175. Os povos indígenas nada fizeram neste período. Provavelmente estivessem guardados numa geladeira ou armário, esperando o momento certo para voltarem à cena. O livro didático, nesta acepção, reforça um olhar e ponto de vista pautado numa visão comum, de que os índios, efetivamente, não participam da vida política do país, assim como os setores marginalizados e excluídos.

Há uma alusão aos povos originários no trecho dedicado a América Latina, na parte 08, que está no terceiro bimestre. Esta indicação é feita mais precisamente na página 184, de modo superficial e ao mesmo tempo ligeiro. Aqui é importante indicar que o exotismo e o estabelecimento da alteridade para com estes povos e culturas tornam-se inevitáveis por conta do modo como são abordados. Na parte 09, intitulada “A Descolonização do Terceiro Mundo”, há alusões aos continentes africano e asiático. Esta parte é ainda do terceiro bimestre do ano letivo. Compreendido entre as páginas 196 a 215, é talvez o que contenha maior quantidade de conteúdos alusivos ao continente africano, considerando que se trata de um tópico do livro. Aqui há um reforço de que os conteúdos estão apartados, numa perspectiva implícita, efetivamente.

Na parte 10, a última do terceiro bimestre, os discentes encontram conteúdos agrupados em um capítulo intitulado “A Era da Contestação”. Este é, ao meu ver, o momento por excelência que ocorre a produção de estereótipias, no qual há uma retroalimentação da África como sinônimo dos negros e de uma raça essencial. Isto tudo, evidente, ocorre de modo implícito. Na página 230 há um quadro intitulado “Protestos na África”. Este quadro, pertencente ao capítulo A Era da Contestação, possui um texto que propicia o entendimento, a partir de sua chamada, como sendo um conteúdo alusivo ao continente africano. Há vários conteúdos misturados neste capítulo, alguns alusivos ao Apartheid, na África do Sul, mesclados a outros alusivos aos contextos ocorridos nos Estados Unidos. As confusões entre África, enquanto continente, e suas partes, também é evidente, notadamente quando se toma a África do Sul pelo todo, sem que se estabeleça estar se fazendo uma reflexão sobre um dos mais de cinquenta países do continente africano. Isto a que me refiro diz respeito ao fato de que os textos aludem aos aspectos relacionados com a África do Sul tão somente. Mas, é a África que aparece indicada como pano de fundo.

Deve-se observar que este trecho está inserido em outros que aludem aos movimentos negros nos EUA, com conteúdo alusivo aos Panteras Negras, Poder Negro, Racismo, dentre outros. Há também trechos alusivos aos movimentos de negros no Brasil, propiciando um entendimento do continente africano por sua aceção da cor da pele, ou da raça, como se o contexto sul africano fosse passível de ser apreendido pelo aspecto da cor de pele. Aqui é importante considerar que a complexidade dos contextos alusivos ao que o livro nomeia por “racismo” é permeado de inúmeras minudências, a exemplo do fato de que na África do Sul, por exemplo, não houve um ordenamento de pessoas “negras” de um lado, lutando contra “brancos” de outro. Não se pode esquecer que quem estuda a história da África do Sul sabe, por exemplo, que os zulus, dentre outros povos, tiveram posição crítica ao CNA, e não se comportaram conforme as sugestões que os filmes hollywoodianos nos fazem pensar. Aliás, os zulus em grande parte, através do Partido Inkhata, apoiaram outro candidato no pleito eleitoral (Buthelezi) em que Mandela concorreu e venceu, sagrando-se presidente, em 1994. Em diferentes momentos poder-se-ia observar “negros” brigando com “negros”, e “brancos” aliados a “negros” nesta conjuntura política de extrema complexidade. A grande questão aqui presente reside no fato dos filtros ideológicos que levam a produção de representações que não contempla as dinâmicas do que está ocorrendo nos diferentes países africanos.

Na página 231 há um quadro nomeado como **O movimento de Consciência Negra**. Aqui é importante considerar o fato de que o quadro traz a ideia de ser a África do Sul presa ao contexto das identidades raciais. Por mais que tenha ocorrido o apartheid neste país, não se pode afirmar que esta foi a única efetividade que ocorreu no contexto em questão. A questão é muito mais complexa do que as oposições entre as origens e/ou identidades raciais. Como afirmei anteriormente, zulus se aliaram a boers, e descendentes de ingleses firmaram alianças com descendentes de hindus, ou mesmo com xhosas. O contexto simplório de “negros” contra “brancos” não se observou no país em questão.

O referido tópico, intitulado “A Era da Contestação”, que vai da página 216 a 237, é dedicado a questões que podem ser considerados como alusivos aos movimentos sociais influenciados pelos aspectos identitários, ou o que se convencionou nomear por “novos movimentos sociais”. Aqui é importante refletir a respeito de como a África é capturada, com imagens e textos, sob questões alusivas aos feminismos, relações de gênero, lutas de raça, gays, dentre outros. Há aqui uma construção da África como uma homogeneidade e preso aos modos de ver e pensar os fenômenos numa perspectiva multiculturalista. O referido capítulo insere, nesse sentido, o continente como “lugar habitado por negros”, sugerindo a existência de homogeneidades ao que é diverso, múltiplo e plural.

O tópico “A Ditadura Militar no Brasil”, que é a parte onze do quarto bimestre, vai da página 238 a 255. Na página 251 há um trecho inteiro dedicado aos povos originários. Trata-se de um quadro disposto ao longo da página, contendo dois mapas, intitulado “A questão indígena: do General Rondon ao General Médici”. Aqui há alusão aos aspectos relacionados aos indígenas, indicando os problemas diversos que tiveram no período abordado. O maior problema do livro é não conseguir transmitir a questão dos aspectos da simultaneidade aos discentes.

Na parte doze, do quarto bimestre, no que é intitulado “A democratização do Brasil”, que vai da página 256 a 277, há uma acintosa ausência dos povos originários, notadamente nos conteúdos alusivos ao período de lutas contra a ditadura militar. A ausência sugere, mesmo que isto não seja dito aos discentes pelos professores, que os indígenas nada fizeram no período em questão, o que mais uma vez reforça a ideia da inexistência de uma história pautada na sequência e simultaneidade. Certamente os professores que fazem pesquisas para além do livro didático poderão mostrar os índios que foram mortos no período, as torturas a que foram submetidos e os tipos de luta que empreenderam.

A parte 13 do quarto bimestre, intitulada “A Nova Ordem Mundial”, que vai da página 278 a 299, tem um trecho dedicado ao continente africano. Este trecho, situado entre as páginas 290 a 292, contempla aspectos alusivos às muitas guerras da contemporaneidade no continente africano, mostra o contexto da China, uma breve indicação sobre a indústria farmacêutica e a Copa do Mundo de 2010 ocorrida na África do Sul. O trecho traz também alguns mapas alusivos aos conflitos, diversidade linguística e línguas oficiais. Aqui deve se ressaltar que este é talvez o melhor trecho do livro em questão, aproximando mais os discentes de aspectos mais próximos do que há de fato do outro lado do Atlântico.

Algumas considerações: refazer, repensar, desconstruir!

A coleção intitulada “História – Escola e Democracia”, publicada pela Editora Moderna, possui as marcas de um tempo posterior a aprovação de leis demandadas por movimentos sociais negros e indígenas. Tem em si avanços perceptíveis se comparados com os livros que eu utilizei quando estudante da educação básica. Não se pode afirmar que todo o volume é destituído de serventia. Na verdade, tomando como referência a ideia de que o professor precisa dispor de maior autonomia em relação ao livro, tem-se aqui a exata noção de que este, enquanto instrumento catalizador de informações, se bem utilizado poderá potencializar o aprendizado dos discentes em diversos aspectos.

Entretanto, não se pode deixar de observar que o livro didático traz consigo a ausência da indicação da simultaneidade da história, além de imprimir valores ideológicos para questões que poderiam ser compreendidos de modos distintos, a exemplo do continente africano, por exemplo, ou dos povos originários, tomados em níveis estereotipados. Ao longo destas linhas procurei mostrar a discrepância entre as representações existentes no livro e a coisa representada, advertindo para a importância do docente e de como este pode se constituir em sujeito crítico. Infelizmente os livros didáticos não são produzidos nas esferas menores, mas aí teremos outra discussão, que devido a exiguidade do espaço não será aqui abordado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai. A África na filosofia da cultura.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BORJA, Maria Eunice Limoeiro; PEREIRA, Cleifson Dias. As leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08: Reflexões a partir do pensamento crítico acerca da colonialidade do saber. **Cenas Educacionais**, v. 1, n. 1, p. 242-270, 2018.

CAMPOS, Silva. **Crônica da capitania de São Jorge dos Ilhéus.** Brasília: Conselho Federal de Cultura; Ministério da Educação e Cultura, 1981.

CARVALHO, Marcus Vinicius Corrêa. O Instituto Nacional do Livro e os modernistas: questões para a história da educação brasileira. **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 2, 2012.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura.** Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2017.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, v. 16, n. 69, 2008.

MBEMBE, Achille. **Ensaio sobre a África descolonizada.** Luanda: Edições Mulemba; Mangualde: Edições Pedagogo, 2014.

MUDIMBE, V. Y. **A ideia de África.** Luanda (Angola): Edições Mulemba; Mangualde (Portugal): Edições Pedagogo, 2013 (b).

MUDIMBE, V. Y. **A invenção de África. Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento.** Lisboa: Edições Pedagogo, 2013 (a).

MUNIZ, Durval. **A invenção do Nordeste e outras artes.** São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVA, Anderson de Oliveira. **Lições sobre a África: Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no mundo atlântico (1990 – 2005).** Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília - UNB, 2007.

O QUE SE LÊ, OS MODOS COMO SÃO LIDOS E O QUE DE FATO EXISTE: OS DESCOMPASSOS ENTRE AS REPRESENTAÇÕES EXISTENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA, NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMACÁ.

PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. **Caminhos e ir e vir e caminho sem volta: Índios, estradas e rios no sul da Bahia. 1982.** Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

PEREIRA, Elha Carlas Marafilhão. **África nas páginas: O continente africano nos livros didáticos de História em Araçás.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) Curso de Licenciatura em História, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Alagoinhas, 2017.

SAID, Edward W. **Orientalismo. O Oriente como invenção do Ocidente.** São Paulo: Cia d.as Letras, 2010.

SANTOS, Renato Zumaeta Costa dos. "Contratempos: Cacau e Cacaucultura em Camacan (1980 - 1990)". In: Antônio Pereira Sousa; Janete Ruiz Macêdo; Carlos Roberto Arléo Barbosa. (Org.). **Cacaucultura: A Ceplac e a Vassoura de Bruxa em Camacan (Cadernos do CEDOC).** Ilhéus: Editus - UESC, 2007, v. 08, p. 109-194.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O Mundo como Vontade e como Representação.** São Paulo: UNESP, 2015.

Recebido em: 12/05/2020

Aprovado em: 27/06/2020