

DOI: 10.12957/transversos.2021.62724

## A ÁFRICA E A DIÁSPORA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL AFRICA AND DIASPORA IN ELEMENTARY SCHOOL BOOKS

**Maria A. D. Castro**

Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade  
da Universidade do Estado da Bahia (PPGELS/UNEB)

[mdcastro696@gmail.com](mailto:mdcastro696@gmail.com)

**Antonieta Miguel**

Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade  
da Universidade do Estado da Bahia (PPGELS/UNEB)

[antonietamiguel40@yahoo.com.br](mailto:antonietamiguel40@yahoo.com.br)

### **Resumo:**

Este texto problematiza discursos acerca da história da África e da diáspora veiculados nos livros didáticos para os primeiros anos do ensino fundamental, adotados pela rede pública municipal de ensino de Caetité/BA. Foram apreciadas quatro coleções de livros, abrangendo o período de 2010 a 2018. A análise desses materiais alicerça-se em pressupostos teóricos de interpretação inerente à Análise de Discurso. Os livros didáticos analisados desvelam uma presença significativa, ainda que pontual, de temáticas relacionadas a esse objeto de conhecimento. Entretanto, tais materiais ainda apresentam construções deturpadas e silenciamentos sobre esses sujeitos sociais. Assim, inferir tais textos é crucial para se reconsiderar a escolha, utilização e produção desses suportes.

### **Abstract**

This text problematizes discourses about Africa's history and the diaspora informed in the textbooks used for the early years of the elementary school, adopted in the municipal public school of Caetité/BA. Four collections of books were appreciate, including the periods between 2010 up to 2018. The analysis is based on the theoretical assumptions of interpretation retação inherent to the Discourse Analysis (DA). School books analyzed unveils some significant presence, even if punctual, of thematics related to this object of knowledge. However, such materials still have distorted constructions and muteness about these social subjects. Then, to infer such texts is crucial to reconsider this choice, even the use and production of such media.

**Palavra-Chaves:** Análise de discurso; Livros didáticos; Ensino fundamental; História da África.

**Keywords:** Discourse Analysis; School Books; Elementary School; African History

## 1. Introdução<sup>1</sup>

Este estudo objetiva apreciar as narrativas sobre a África e as experiências afrodiaspóricas<sup>2</sup> nos livros didáticos utilizados pelos alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, da rede pública municipal de Caetité<sup>3</sup>. Considera-se essa temática importante porque nessa cidade é significativa e, muitas vezes, invisibilizada a presença de populações negras. Portanto, é pertinente refletir sobre os livros didáticos aos quais essas pessoas têm acesso para garantir uma educação pluralista, livre de preconceitos e antirracista, uma vez que ainda são recorrentes as imagens estereotipadas sobre a África e os africanos, apresentando o referido continente como terra arrasada, a não ser, por exemplo, quando trata das possibilidades de turismo ecológico.

Nesse percurso investigativo se pensa o livro didático na perspectiva de Pina (2009), como um objeto cultural, que possui um caráter multifuncional. Ele é dinamizador da práxis pedagógica, possuindo algumas funcionalidades como a de “reproduzir ideologia; difundir o currículo oficial; condensar princípios e fatos das ciências de referência; guiar o processo de ensino, guiar o processo de aprendizagem; possibilitar formação continuada.” (FREITAS, 2009: p.14). Outro elemento a ser considerado é o seu *status* de produto de consumo, produzido com a finalidade de gerar lucro, pois para Munakata (1997) e Stamatto (2009), é necessário compreender, que para os editores e autores, não há sentido em elaborar um livro didático e ele for impedido de ser comprado para uso nas escolas.

Do ponto de vista de um ensino multicultural, acredita-se que os livros didáticos devem servir como ferramentas de desconstrução desse repertório imagético depreciativo construído sobre a alteridade numa perspectiva euronormativa. Portanto, apenas inserir aspectos da história da África e das populações negras sem apreciar criteriosamente como estão sendo inclusos pode ser suficiente para ganhar o “passe” mercadológico, não obstante, não é garantia de que esses livros contribuam para diminuir preconceitos e combater o racismo em nossa sociedade. “os livros didáticos exercem quatro funções essenciais, que podem variar consideravelmente segundo

---

<sup>1</sup> Este texto resulta de uma pesquisa que objetivou analisar a representação dos negros livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Caetité, 2010/2018) realizada em 2017, durante no curso de pós-graduação Lato sensu em Educação e Relações Étnico-Raciais, oferecido pela UNEB/Campus VI.

<sup>2</sup> Entende-se por experiências afrodiaspóricas, não abrangendo apenas a noção de deslocamento territorial dos povos africanos, mas também as suas trajetórias históricas e culturais em diferentes espaços e tempos.

<sup>3</sup> Cidade do interior da Bahia, localizada na microrregião denominada Sertão Produtivo a aproximadamente 700 Km da de Salvador, capital do Estado.

o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização.” (CHOPPIN, 2004: p. 552-553). São as funções: referencial, instrumental, ideológica/cultural e documental.

A obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira, sugerida pela Lei nº 10.639, promulgada em 2003, tem favorecido as percepções e saberes acerca da história africana no ambiente escolar. No entanto, a existência de um dispositivo legal não é suficiente para garantir a eficácia do que nele é regido, notadamente evidente, no que tange ao fenômeno das relações raciais.

O imperativo de abordar as trajetórias e contribuições das populações negras e seus descendentes para a história da humanidade e do Brasil foi fomentada, em particular, no seio de uma sociedade discriminatória e excludente, mas que sob véu da democracia racial, tenta apaziguar os conflitos de cunho rácico. É notório destacar que essa inclusão, sobretudo, foi conquista de movimentos sociais organizados, particularmente do próprio povo negro, no entanto, é indispensável indagar como esse ensino está sendo conduzido, pois não são incomuns as discrepâncias entre a lei e sua transposição para a realidade.

Nos últimos anos têm sido desenvolvidas pesquisas interessantes para repensar as abordagens que os livros didáticos fazem dessa temática, como o de Silva (2011): *A Representação do Negro no Livro Didático*, o trabalho desenvolvido por Oliva (2007), intitulado *Lições sobre a África: diálogos entre representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino de história da África no mundo atlântico (1990-2005)*, e o estudo de Ribeiro (2011): *Escravo, Africano, Negro e Afrodescendente: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012)*. Estudos que insinuam uma mudança significativa na qualidade destes livros e na representação dos negros como nunca foram antes. Entrementes, essa inclusão é crivada por imprecisões e silenciamentos, como os autores citados têm apontado e, portanto, precisa ser aprimorada, sendo necessário inquirir como a África e a diáspora está representada.

O livro didático não deve ser visto apenas como ferramenta pedagógica, mas como objeto cultural – e, desde sua origem, é possível observar permanências e modificações, que serão descritas doravante, a partir do diálogo com os estudos de Pina (2009), Bittencourt (2008) e Bairro (2015). Segundo PINA (2009), uma das primeiras referências quanto ao uso de manuais no ensino encontra-se em Comênio na *Didática Magna* produzido em 1632. Este texto se propusera a reorganizar o trabalho didático, diferenciando-o do modelo escolástico medieval.

Mas, como destacado por Bairro (2015), a produção de materiais didáticos foi anterior à publicação da dessa obra sendo que um dos primeiros manuais a inspirar a *Didática Magna* foi O *ABC de Hus*, surgido entre o século XV e XVI, demonstrando que para a escolarização a necessidade de um suporte específico foi indiscutível. Ainda de acordo com Bairro (2015), a influência do modelo pedagógico europeu não tardou a se refletir na colônia portuguesa na América. Seguindo a tradição portuguesa, os manuais didáticos chegaram ao Brasil durante a colonização, tendo os jesuítas como responsáveis pela instrução formal, e estão presentes até os dias atuais como o principal recurso pedagógico no cotidiano escolar.

Durante o século XIX e meados do XX, ainda de acordo com Pina (2009), esses livros serviram como instrumento de formação tanto do professor quanto do aluno e atendiam a um padrão uniforme de currículo. Na década de 30, com o movimento de renovação da educação, houve um maior critério em relação ao conteúdo, distribuição e uso pedagógico do livro didático. Em 1937, na gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), com o objetivo de prover as escolas de livros e bibliotecas. Em 1938, o Decreto-Lei nº 1.006 estabeleceu efetivamente o controle legal sobre a produção e distribuição do livro didático, havendo, ainda, a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Na década de 70, criou-se o Programa do Livro Didático, gerido pelo Instituto Nacional do Livro, com o objetivo principal de coeditar e distribuir os livros didáticos. Para além disso, não se pode desconsiderar o interesse das editoras em sua produção e comercialização, afinal, “provavelmente, nenhum material escolar sofreu tanto as influências das leis de mercado quanto esse” (CORRÊA, 2008: p. 22). Ideia também comungada por (PINA, 2009: p. 32), quando informa que “a política educacional do livro didático continuou a ser orientada pela lógica de privilegiar os interesses privados das editoras em detrimento da qualidade do material”. Dessa forma, é impossível a qualquer pretensão de análise do material didático não deitar o olhar para o livro como um produto de consumo e que difunde determinadas visões de mundo. Outro aspecto é que o livro didático é um material importante para a escrita da história do pensamento e das práticas educativas, sendo reveladores de representações e valores de uma sociedade. Ele é “parte integrante de um sistema de ensino institucionalizado.” (BITTENCOURT, 2008: p. 23), portanto instrumento escolar de controle do Estado sobre o ensino.

A partir das considerações tecidas acima se compreende que seja incoerente pensar esses materiais apenas por uma perspectiva isolada, mas como um objeto passível de vários interesses

e disputas e, que a forma como foram e são elaborados para apropriação, não ocorre *ipsis litteris*, ao inicialmente pretendido. Os livros didáticos veiculam ideologias e valores correntes no chão social dos sujeitos da aprendizagem, por isso, é imprescindível analisar os discursos e as representações inerentes às relações raciais e a forma como a África e os negros se fazem presentes, pois estas ferramentas, não raras vezes, são uns dos poucos suportes que parte significativa dos estudantes das escolas públicas possui.

Além disso, o público, alvo a quem os livros são destinados, está em processo de construção da identidade, e como aponta Cavalleiro (1998), concepções estereotipadas do outro, no ambiente escolar, são reflexos do que se processa na sociedade. Assim, a escola é um espaço privilegiado para que o estudante conviva com a diversidade, experimente e repense formas diversas de lidar com ela, embora isso nem sempre tenha sido possível.

É necessário que os sujeitos da aprendizagem vivenciem ações de reconhecimento, valorização e respeito ao outro. Nessa perspectiva, o ensino de História e Cultura da África deve se pautar em contribuir para evidenciar os negros como protagonistas no processo histórico. Um ensino que não apenas os enalteça em momentos específicos como no Vinte de Novembro, mas que valorize as contribuições de origem africana na construção da identidade nacional.

Nesse sentido, como preconizam as *Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2016), é indispensável que a inclusão e apropriação de conhecimentos sobre a África, os negros seja realizada de maneira a instigar os leitores a repensarem a história, a diversidade e o papel que os negros desempenharam ao longo do tempo e em diferentes espaços.

Como mencionado anteriormente, estudos como os desenvolvidos por Silva (2011) e Oliva (2007) demonstram avanços e permanências no que tange à história e cultura da África e das experiências afrodiaspóricas nos livros didáticos, mas é pertinente estender essa análise para as séries iniciais em momentos mais recentes da nossa história, tão marcados por negacionismos. Assim, para análise de discursos foram utilizadas quatro coleções didáticas do primeiro ao quinto ano, correspondendo aos triênios 2010/2012, 2013/2015 e 2016/2018<sup>4</sup>, período em que essa rede de ensino adquiriu duas coleções, uma para o campo e outra para a sede.

---

<sup>4</sup> A coleção *A Escola é Nossa* foi escolhida para disciplinas de Língua Portuguesa, História, Ciências e Geografia para os anos de 2010 a 2012; o livro de Matemática adotado para esses anos foi a Coleção *Pode Contar Comigo*. Para o período 2013 a 2015 em Língua Portuguesa foi escolhida a Coleção *Porta Aberta*; Para matemática, *A conquista da Matemática*; quanto às disciplinas de História e Geografia foram adotados os livros do *Projeto Buriti*, e para Ciências

Na perspectiva da Análise de Discurso a linguagem transcende o texto, trazendo sentidos construídos *a priori* conforme os estudos de Pêcheux (1997, 2016), amplamente divulgados no Brasil por Orlandi (2007). Esses sentidos são ecos da memória do dizer. Esta memória é compreendida como o interdiscurso, ou seja, uma memória coletiva forjada na tessitura social. Assim, “o sujeito tem a ilusão de ser dono do seu discurso e de ter controle sobre ele, porém, não percebe estar dentro de um contínuo, porque todo o discurso já foi dito antes.” (CAREGNATO, MUTTI, 2006: p.681). O sujeito discursivo não é totalmente passivo, não obstante, está submerso num contexto marcado pelo racismo sutil, que segundo Nunes (2010) é difícil de ser detectado, principalmente, quando consideramos a existência do racismo estrutural, fenômeno discutido por Almeida (2020). As narrativas não podem ser pensadas de modo desvinculado do contexto em que foram produzidas e dos sujeitos que delas se apropriam. Sendo assim, os livros didáticos são apreendidos como objetos de múltipla discursividade, nem todas tangíveis evidentemente. Assim, a análise das narrativas, desenvolvida nas coleções didáticas escolhidas para as escolas públicas do município de Caetité revela aspectos sobre a temática que merecem ser problematizados.

## **2. Materialidades discursivas sobre a África e a diáspora nos livros didáticos do primeiro ciclo do ensino fundamental**

O primeiro aspecto observado nos livros didáticos<sup>5</sup> é que, embora a diversidade seja abordada, o racismo não é problematizado. A abordagem das relações étnico-raciais, quase sempre, aparece “acidentalmente”, mesclada a outras questões. O exemplo abaixo, recolhido do livro Português *A Escola é Nossa*, 4º ano, é indicativo dessa postura.

Todos os dias convivemos com pessoas muito diferentes de nós mesmos. Algumas são mais velhas, outras mais novas. Existem pessoas mais ricas e mais pobres, pessoas de etnias diferentes (negros, mestiços, índios, orientais, brancos), de crenças diferentes (católicos, judeus, muçulmanos, budistas, etc.). Tem gente cabeluda e gente careca, alta e baixa, gorda e magra, de olhos claros e escuros, de nariz pequeno e grande. É gente de todo tipo! E com toda diferença, veja só: todo mundo é igual. (CAVEQUIA, 2010: p. 110).

---

a Coleção *Aprender Juntos*. Para os anos 2016 a 2018 houve duas aquisições diferenciadas: uma para a Educação no Campo, a coleção *Novo Girassol: saberes e fazeres do campo*. E para as escolas localizadas na sede, há os seguintes livros: O *Projeto Buriti* para Língua Portuguesa, *Ligados.com* para História e a Geografia e a coleção *Akpálô* para Ciências.

<sup>5</sup> A metodologia consistiu em uma pesquisa quali-quantitativa a partir do exame de aproximadamente 100 livros didáticos abrangendo os seguintes componentes curriculares: língua portuguesa, história, geografia, ciências e matemática.

Não tratam da discriminação racial de um modo que o aluno possa refletir e problematizar. Apresentam-na de forma lúdica, naturalizando as desigualdades econômicas e omitindo o seu aspecto racializado. O texto não explica que as pessoas são diferentes, mas possuem direitos iguais. Dessa maneira, não problematiza as consequências resultantes do ato de não se aceitar a alteridade e o impacto que o racismo tem sobre isso. O debate racial aparece velado em um jogo do dito e do não dito. O texto “Antes, menina queria ficar careca”, de Gabriela Romeu, inserido no livro Português *A Escola é Nossa*, 2º ano transcrito abaixo, foi a única inserção, em cerca de 100 livros, de uma protagonista negra, que narra seus conflitos na construção da identidade problematizando o racismo.

Janaina de Souza Martins, 11, coleciona no cabelo trancinhas feitas por sua mãe. Mas, quando era menor, tinha uns seis anos, pensou em raspar o "cabelo duro, como dizem por aí". "Eu tinha preconceito com meu cabelo, queria ficar careca." Além de usar trancinhas, Janaina brinca com bonecas negras, assiste a seriados com famílias negras na TV e conhece a história de seus antepassados. "Minha avó sempre diz para não deixar ninguém me destrar só porque sou negra." Apesar de cultivar sua identidade, algo que ela construiu com a ajuda da família, Janaina fica magoada com atitudes racistas. Certa vez um garoto da escola a chamou de "feijãozinho estragado" e "apagão", na época em que só se falava em racionamento de energia.

Resultado: Janaina chorou muito, sua mãe reclamou na escola e a professora passou a prestar mais atenção ao que uma criança dizia à outra na sala de aula. Mas não foi a única vez. Um dia uma menina disse: "Não brinco com você porque você é preta". "Eu tinha sete ou oito anos quando comecei a entender o racismo. Antes eu chorava e falava para a minha mãe que eu era diferente de todo mundo e que ninguém queria

ser meu amigo." Janaina diz que uma de suas melhores amigas, Silmara Alves da Silva, 13, é branca e costuma dizer às outras crianças: "Não xingue porque ela não é diferente de ninguém. Silmara adora a minha cor e já até falou em trocar." (CAVÉQUIA, 2010: p. 127-128).

Ao refletir acerca do silenciamento sobre o racismo e sobre a temática das semelhanças e diferenças, a questão da identidade vem à tona como algo a ser construído, pois “as historicidades estão sujeitas a uma historização radical, estando em constante processo de mudança e transformação.” (HALL, 2012: p.108), sendo ainda “marcada por meio de símbolos [pois] existe ainda uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que uma pessoa usa” (WOODWARD, 2012: p.7). Dessa maneira, é imprescindível que no ambiente escolar haja espaço para uma problematização coerente e sistemática das questões raciais e de identidade, à guisa de construir a percepção da alteridade como norma.

Os discursos sobre os negros, salvo exceções, quando não completamente ignorados são elaborados de forma reducionista, limitadas ao espaço do exótico e do folclórico, quando não reforçam a discriminação histórica. Um exemplo foi em um texto sobre a capoeira na obra *A Escola é Nossa*, 5º ano (CAVÉQUIA, 2010: p.130), que ao tentar cotejar essa manifestação, esvaiu-



se para o pejorativo, ao afirmar que “antes, era vista como uma luta violenta e perigosa, *mas hoje em dia ela é praticada por muitas pessoas de bem e de paz* e por isso passou a ser valorizada e considerada uma arte.” (Grifos meus). O que essa fala carrega em suas entrelinhas? Antes, como forma de resistência, a capoeira não era praticada por pessoas de bem e paz. Pêcheux (1997, 2016), nos alerta para a reprodução de sentidos, onde o discurso não é do indivíduo, mas está no tecido social, ele apenas o alardeia. Dessa forma, compreende-se que essa construção discursiva incorre em anacronismo, como a posição do autor é de porta voz de um seguimento em circunstâncias de ditar regras e normas de conduta.

As narrativas sobre o Saci-Pererê são outro exemplo. Este mito parece ter surgido, no Brasil, no final do século XVIII ou meados do século XIX, pois “os cronistas do Brasil colonial não o mencionam” (OLIVEIRA, 2017: p.4), mas durante a escravidão, as amas-secas e os caboclos-velhos assustavam as crianças com os relatos das travessuras do negrinho fumador de cachimbo, ganhando *status* literário a partir de Monteiro Lobato. De ser sobrenatural, o Saci se resume a ser um menino negro que possui uma deformação física adquirida num jogo de capoeira. Não é maldoso, mas apresenta desvios de conduta. Ele pode ser aprisionado com o recurso de um terço, objeto de fé católica. Subtende-se que podem lhe atribuir características demoníacas, o que ora reflete, ora é reflexo do desconhecimento e preconceito que recai sobre as religiões de matriz africana.

Talvez, o objetivo de tal simplificação para as séries iniciais, tenha sido facilitar a compreensão desse público, entretanto, considera-se essa uma analogia problemática, pois pode interiorizar na criança conceitos pejorativos em relação ao negro, pois “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros.” (GOMES, 2003: p.171). Como foi dito anteriormente, é incomum o negro ser protagonista e estar inserido nos livros didáticos. Outra exceção é o texto *Teste de Coragem*, Português *Porta Aberta*, 3º ano Bragança; Carpaneda (2011), nele se conta a história de Pororoca, único garoto com fenótipo negro, que queria fazer parte da turma do Balau. Para ser aceito ele se submeteria a uma prova que não consegue cumpri-la por medo. Entretanto, passa a integrar o grupo, pois todos os seus membros são medrosos. Dessa maneira, vai se desenhando as possíveis conexões sociais que uma criança negra pode estabelecer, haja vista, o que é socialmente aceito é a coragem, não o seu inverso. Mais interessante se torna essa narrativa se comparada com a história *O Médico-fantasma*, de Heloisa



Pietro, no referido livro. Nela são apresentados dois garotos mais próximos do padrão europeu. No desenrolar do conto eles também sentem medo, mas o desafiam até as últimas consequências.

No livro *Novo Girassol: saberes e fazeres do campo* (BRAGANÇA; CARPANEDA, 2014), do componente de português para o primeiro ano, a cantiga infantil *Nana Nenê* é outra exceção a protagonizar negros em sua ilustração, mas coloca a criança negra numa situação de vulnerabilidade social pela ausência dos progenitores, e ainda reafirma o lugar que se convencionou pelo critério da “linha de cor”, a ser ocupado por esse segmento: o trabalho braçal exercido pelo pai. Recortes discursivos que tratam, muitas vezes, as crianças negras como consequência da ausência de família, sem base familiar. A determinação de papéis sociais e preconceitos podem ser internalizados pelas crianças negras, como sugere Cavalleiro (1998), em estudo sobre práticas racistas na escola e na família. Textos que versam sobre pessoas negras que se destacaram na política, na literatura, no direito, no cinema, nas ciências, como forma de se criar referências profícuas para essas crianças são exceções bem-vindas.

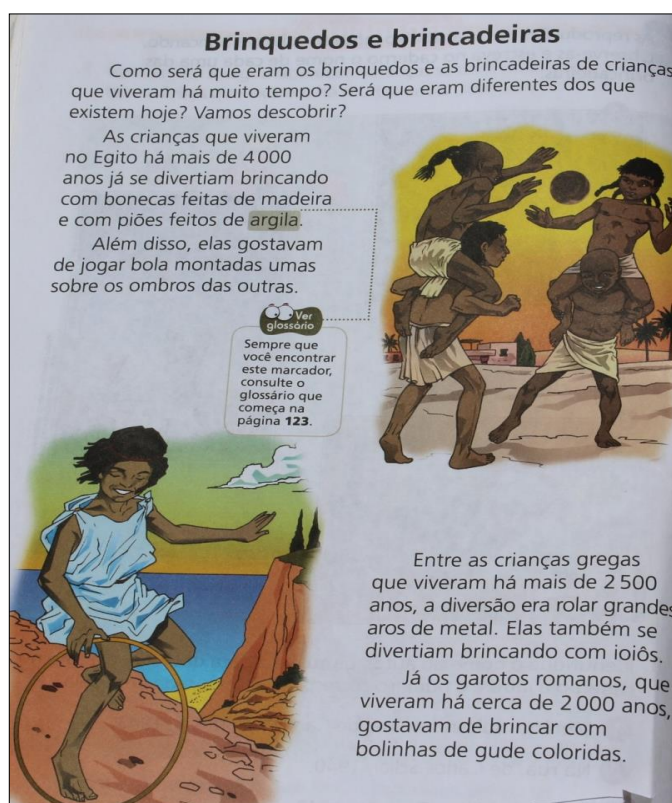
O caso da Luislinda Dias de Valois, apresentado no livro de Geografia *Ligados.com* (RAMA; PAULA: 2014), 5º ano é de superação. Baiana, filha de lavadeira e motorneiro de bonde, portanto de uma criança trabalhadora, vítima de preconceito e racismo, se tornou a primeira juíza negra do Brasil, contribui para reforçar uma identificação positiva das crianças. Não obstante, o exemplo é pontual, o usual é apresentar a África e culturas negras dentro do espaço do exótico, do folclórico, a ser apreendido com curiosidade. Observa-se, um intencional esvaziamento de outros arquétipos de africanos, por exemplo, que se destacaram na produção científica e intelectual, na política, mas que, em geral, não são incorporadas nos livros didáticos.

Os africanos vão aparecer quase exclusivamente relacionados ao samba, ao futebol e à capoeira, culinária e costumes exóticos ou a referências sobre comunidades remanescentes de quilombos. Certamente esses aspectos devem se abordados, mas é intrigante a constância com que esses temas são apresentados em detrimento da atuação de negros em outros espaços. Além disso, no livro *Novo Girassol: saberes e fazeres do campo* (MARES; ALMEIDA: 2014) – componente de História, observa-se uma desatualização dos autores didáticos, ao afirmarem que a feijoada é oriunda da culinária africana. Segundo Dória (2009) foram os portugueses quem a introduziram no Brasil colônia. Certamente seria mais interessante para o estudante discutir que, por muito tempo, a feijoada foi considerada um prato originário nas senzalas, mas que posteriormente novas

pesquisas levaram a identificar o equívoco, o que o levaria, entre outras coisas, a refletir sobre a produção e provisoriedade/seletividade do conhecimento.

Forma pertinente de inclusão da história da África foi no livro *a Conquista da Matemática* 2º ano. Nele, o jogo *Shisima* é apresentado, informando aos alunos que algumas brincadeiras das crianças brasileiras são parecidas com as das crianças de outros países e, na sequência, são expostas imagens de crianças africanas brincando, acompanhado da seguinte problematização: “Você conhece o *shisima* ? É um jogo originário do Quênia, um país da África”. (GIOVANNI JÚNIOR, 2011: p.39). De forma não explicitamente intencional, o autor leva a percepção de outro país africano, ampliando o repertório de saberes que se ensina que os alunos estejam construindo acerca da história da África e de sua diáspora. A deixa do autor pode ser motivação para os estudantes se sentirem estimulados a conhecer um pouco mais sobre esse lugar, por exemplo, problematizando que essas semelhanças, decorrem da migração forçada de pessoas do continente africano para o Brasil na colonização. São significativas, apesar de escassas, as narrativas que se empenham em abordar o protagonismo dos africanos e seus descendentes, como se observa nos recortes abaixo:

Figura1 - Negros: sujeitos da história

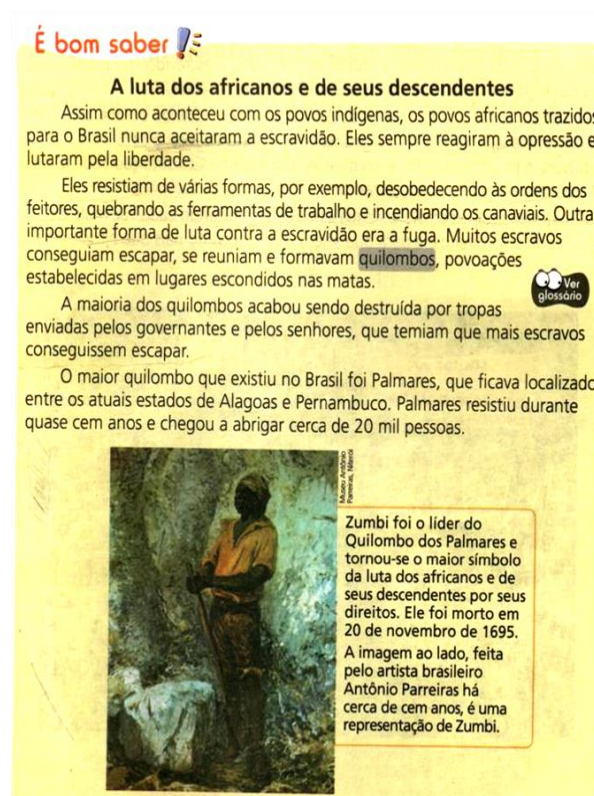


Fonte: História, *A Escola é Nossa*, 2º ano (ALVES; BELLUSCI, 2010: p. 24).

O texto *Brinquedos e Brincadeiras*, no livro *História a Escola é Nossa* (ALVES; BELLUSCI, 2011) é interessante por representar crianças egípcias com fenótipo negróide, pois essa civilização, em geral, é rememorada como branca. Além do que, ao citar os romanos, embora não se tenha feito ilustrações destes, pode levar a criança a ponderar que nessa sociedade negros também se faziam presentes. Fala-se isso, não no sentido de reforçar a disputa de um Egito negro ou branco pleiteada entre eurocentristas e africanistas, mas do Egito ser uma sociedade africana milenar, ocupada por diferentes grupos humanos, em que não havia discussões sobre raças como em nossa história recente como apontam os estudos desenvolvidos por Borges (2009) e Sagredo (2015).

O livro, ainda destaca uma tradição africana como texto principal no capítulo, o que o diferencia da prática usual de inserir a história e cultura africana e afrodiáspóricas nos finais de capítulos, a exemplo da seção *É bom Saber*. Por ficar numa posição secundária, será que a seção *É Bom Saber* é tratada pelos educadores? A pergunta, apesar de retórica, instiga a reflexão sobre a distribuição espacial do livro. O autor e editora dispõem as seções e os textos em uma hierarquia de importância, intencionalmente. O espaço também evidencia poderes e lugares disputados socialmente que refletem no livro como um objeto cultural.

Figura2 – Negros presentes nos finais dos capítulos



Fonte: *História, A Escola é Nossa*, 4º ano (ALVES; BELLUSCI, 2010: p. 47)

Outro ponto a se considerar diz respeito a construção de arquétipos de heróis<sup>6</sup>, sempre brancos e ocidentalizados. Na temática *No Mundo dos Heróis*, no livro de Português *A Escola é Nossa*, 5º ano (CAVÉQUIA, 2010: p. 183-194), o texto de abertura é o cartaz do filme *Robin Hood: o príncipe dos ladrões*. Seguido do seguinte questionamento: “Que heróis você conhece? Junte-se a um colega e façam uma lista”. A seguir, são narradas trechos de *As Viagens de Gulliver* e *A pele de Leão* que narra a história de Hércules. Mas da “ideia do herói, que é uma memória coletiva, podemos derivar para aquela de procura de uma identidade de si mesmo.” (MATOS, 1995: p.85). Os livros didáticos ignoram modelos que contribuam para o fortalecimento da identidade das crianças negras. As coleções didáticas ressentem-se de arquétipos africanos para a história da matemática e seus conceitos, ignorando a vasta publicação de estudos acerca da história e cultura desse continente que deveriam ser cotejados nos textos didáticos. “As grandes distorções históricas a respeito do legado cultural e científico dos povos africanos e afro-descendentes resultam principalmente da predominância do eurocentrismo na história oficial.” (CUNHA, 2017: p.4).

O livro de *Ciências Akpalô* (BIGAISK; SOURIENT, 2014) é interessante para pensarmos acerca das maneiras como aspectos da cultura africana são apropriados no referido material didático. O termo *Akpalô*, segundo as autoras, é uma palavra de origem africana que significa contador de histórias, quem guarda e transmite a memória do seu povo. Não só sublimam um termo africano no título da coleção, como fazem menção ao livro de Heloisa Pires de Lima, *Histórias da Preta*, a única autora negra e que tem história da África e da diáspora como objeto de escrita presente nos livros didáticos. Apresentando um conto criacionista africano, *O Universo*, no livro do 4º ano. É o único momento em que trazem uma narrativa africana na coleção, poderiam relacionar o conhecimento empírico, tradicional como o fazer científico nesse componente de aprendizagem. Exemplos pontuais sobre as contribuições dos africanos na agricultura, metalurgia e nas ciências, bem como que o continente é rico e diversificado foram encontrados, o que evidencia que a matriz dominante de conhecimento permanece eurocentrada.

Nos livros didáticos outro aspecto a ser reavaliado é a constância em que relacionam os termos africano e negro a escravo, podendo passar a ideia de que no passado e ainda no presente

---

<sup>6</sup> Estamos nos referindo à literatura. Do ponto de vista da História, devemos desmistificar a existência de heróis e tratar de sujeitos históricos reais que constroem sua história, podendo ser referenciais positivos ou não para quem conhece suas trajetórias.



sejam sinônimos. Em contrapartida não há o correlato europeu/branco escravizador. Essa associação pode minar a autoestima das crianças negras, levando-as a negarem suas origens, pois podem se perceberem emaranhadas num *continuum*.

Figura 3 – História da África: Diversidade cultural



Fonte: História Projeto Buriti, 4º ano (THAHIRA, 2011: p.42).

Percebe-se que a escravidão é a temática central em que as narrativas sobre esses sujeitos históricos são elaboradas. Outro aspecto a ser revisto é ao tratar das contribuições dos africanos na formação da população brasileira, e os do componente curricular de História são, por excelência, os materiais privilegiados para se visualizar os discursos nesse sentido. Em geral, vão desenhando o modelo familiar hegemônico: branco, patriarcal, elitista, ocidentalizado e de classe média. Ao retratar tais famílias do limiar do século XIX e séculos anteriores não existe menção às

famílias compostas por escravizados e ou seus descendentes, podendo suscitar a ideia de que os escravos não tinham família ou que compunham a família do senhor por benevolência deste. Não são recentes as pesquisas que abordam as famílias de escravizados e os esforços de mães para manter ou reconstruir suas famílias no cativeiro, a exemplo dos desenvolvidos por Reis (1998) e Slenes (2011). Portanto, é mais um exemplo de desatualização dos autores didáticos, de descuido ou de despreensão em trazer e problematizar essas experiências históricas para serem apropriadas no cotidiano das aulas.

Figura 4 – Associação do ser negro a ser escravo

**Tema**  
**3**

## A ação dos europeus na África

**Os europeus buscavam escravos na África**

Vários mercadores europeus se interessavam em comprar e vender produtos na África.

Esses comerciantes negociavam diversas mercadorias com os povos da África, como tecidos da Índia, armas de fogo, bebidas e cavalos. Em troca, queriam ouro, marfim e escravos.

**A escravidão antes e depois dos europeus**

A escravidão já existia na África antes da chegada dos europeus. Na maioria das vezes, uma pessoa se tornava escrava ao ser capturada como prisioneira durante uma guerra, ao não pagar dívidas ou ao cometer um crime.

A chegada dos europeus alterou a prática da escravidão na África. (Como o comércio de escravos garantia muitos lucros àqueles que os vendiam, comerciantes africanos e portugueses passaram a capturar pessoas para serem vendidas como escravas. Desse modo, a escravidão na África se tornou mais comum e voltada a interesses comerciais.



Gravura representando comerciante de escravos no Congo, África, século XVIII.

Fonte: História A Escola é Nossa, 4º (ALVES; BELLUSCI, 2010: p.39)

Nos livros de História do quarto e quinto anos, as populações negras, se fazem mais presentes, tanto em relação aos livros destinados ao primeiro e terceiro ano, como aos livros dos

demais componentes curriculares. Elas vão surgindo relacionadas às atividades produtivas como o trabalho nas lavouras na produção de açúcar, na mineração, no comércio ambulante, não obstante, ainda são poucos os espaços de abordagem de suas condições materiais de existência, das formas de resistência ao trabalho forçado. Os livros de História *Ligados.com* (ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2014) propõem uma abordagem diferenciada nas temáticas históricas, neles, as relações humanas são problematizadas de forma a levar as crianças à reflexão das contradições inerentes às interações sociais experienciadas pelos sujeitos históricos, ainda assim, é necessário reavaliar a inclusão da história da África e afro-brasileira, como fizeram no livro de História *Ligados.com* para o 5º ano.

A escravidão no Brasil excluiu os negros africanos e seus descendentes brasileiros durante muito tempo da cidadania. Mesmo com essa desvantagem, os afro-brasileiros se destacaram em diversas áreas: música, arte, esportes, literatura, ciências, entre outras. Para garantir a cidadania plena aos afro-brasileiros, foram criadas leis com o *Estatuto da Igualdade Racial*, de 2010, que visa combater a discriminação e diminuir a desigualdade social e racial. (grifos dos autores). (ALVES; FAGUNDES; BORELLA, 2014: p.62).

O texto, e o que propuseram de atividades a partir dele, não permite que o estudante reflita que a imposição da lei decorre da ausência de direitos e da violência sofrida por essa população. Nesse caso, caberia uma mediação pedagógica realizada pelo professor, para suscitar questionamentos sobre quais são as condições e quais são as situações que devem ser criadas, para que todos tenham seus direitos plenamente garantidos. Mas, essa compreensão de se e como o fazem, transcende os limites desta análise.

Observa-se, desse modo, uma tentativa de silenciamento, dos atos de rebeldia desses sujeitos históricos que exerceram funções como rábula, coronel, médicos, o que contrariava a ordem escravocrata, bem como de omissão do racismo que marca a sociedade brasileira, e que isso, deveria ser problematizado nesses materiais. Gradualmente, a participação dessa população vai se rareando nos livros didáticos de História, e o processo que culminou no Treze de Maio demarca esse desaparecimento. Não tratam do movimento negro, para além do abolicionista. Apenas, por exemplo, no livro História *Projeto Buriti*, 5º ano, que através da Constituição os negros e descendentes de escravizados “tiveram seus direitos reconhecidos.” (THAHIRA, 2011: p.112).

### **3. Considerações Finais**



Mas, em que páginas estão escritas as lutas dos negros por seus direitos em momentos mais recentes da história do Brasil? A análise empreendida revelou que a inserção da história e cultura da África e da diáspora e das populações negras é um vir a ser. Assim, se advoga a necessidade de considerar a luta do povo negro em outros momentos da história brasileira, invisibilizada ou trabalhada superficialmente nesses livros que privilegiam a única história eurocêntrica, que silencia diversos sujeitos sociais, sendo necessário tirar a Europa do centro para que as vozes dessas pessoas ecoem, sobrepujando as tentativas de silenciamento. As coleções didáticas analisadas indicam avanços pontuais, não obstante, há permanências que precisam ser problematizadas visando à superação do racismo.

Indicou ainda a necessidade de aperfeiçoar as políticas de escolha dos livros didáticos e os seus critérios de avaliação. Política que vem sendo combatida e fragilizada por segmentos ligados à direita e à extrema direita e que passaram a ocupar os principais postos de poder no Brasil com a destituição da presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2016. Além disso, uma pesquisa defendida em 2021<sup>7</sup> apresentou dados de análise do livro didático *História Ligamundo* de Alves e Oliveira (2017) para o quinto ano do ensino fundamental, sugerindo que com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a inclusão da história da África e das experiências afrodiáspóricas tem se deteriorado, demonstrando um retrocesso nesse material didático, beirando o molde curricular característico do que se almejava para o ensino de história nos anos 1970.

Esse contexto se torna mais complexo ao consideramos que a autoria da *Coleção História Ligamundo*, é também a mentora da *Coleção História Ligados.com* (ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2014). Mencionada anteriormente, como uma das mais próximas de uma abordagem da história da África e da diáspora que refute a história única e combata o racismo. O que provocou a inflexão de Alves e Oliveira (2017) na abordagem das temáticas prescritas pela Lei 10.639/03 no livro *História Ligamundo*? Depreende-se que o fizeram para atender os critérios dos editais do MEC para aquisição de obras didáticas e que esses critérios estão progressivamente sendo negligenciados, diga-se dispensados.

Lutar para que a educação seja um espaço em que a diversidade seja coerentemente abordada nos materiais didáticos é um caminho para a superação do racismo, cabendo outras

---

<sup>7</sup> Dissertação de mestrado, realizada por uma das autoras deste texto e aprovada em programa de pós-graduação da Universidade do Estado da Bahia.

reflexões, afinal, será que os livros de História selecionados no contexto da BNCC seguem o padrão do livro *Ligamundo*? Dessa forma, uma apreciação de obras contemporâneas pode trazer luz à compreensão desse fenômeno. Isso aponta para outra possibilidade de investigação: as recentes alterações na política no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Porém, outras alterações têm sido sinalizadas, por exemplo, pelo edital de 2023, que determina que as obras didáticas inscritas se abstenham de vieses político-partidários e ideológicos e na contramão inclui o “patriotismo” como princípio a ser observado.

É importante consideramos o processo de formação docente, que instrumentalizará o professor para lidar com a temática das relações raciais, auxiliando-o a realizar um trabalho que estimule os alunos a repensarem a herança africana, bem como a problematizar os espaços ocupados pelas populações excluídas no tempo presente.

O livro didático não pode ser instrumento que auxilie a manutenção de ideias que naturalizem a desvalorização do negro, impondo-lhe um papel secundário no processo histórico. Nesses recursos, as abordagens empreendidas sobre o negro devem se constituir em espaços de construção e afirmação da identidade desses sujeitos.

Representar o negro de forma folclorizada, exótica e distanciada da cultura ocidental; enaltecer apenas suas contribuições na culinária, na dança, música e religiosidade ou ainda, representá-lo de maneira vitimizada, como necessitado da assistência de outrem para superar seus problemas não contribui para o empoderamento negro e nem para o antirracismo. Aliás, tais representações são eficazes para mascarar relações conflituosas entre segmentos sociais, particularmente entre brancos e negros, bem como, úteis em omitir o ativismo político desses sujeitos e, consequentemente da percepção deles como atores da sua própria história.

Finalmente, as narrativas nos livros didáticos são pensadas como tessituras, onde se intercalam falas e silenciamentos. Eles podem ser portadores de discursos, que se não discriminatórios, no sentido mais exasperado do termo, são, no mínimo, omissos e coniventes, cuja função é preservar o *status quo*, por isso é urgente continuarmos a pleitear espaço para o protagonismo de outros sujeitos em sua composição.

## **Referências**

### **Artigos, livros e teses**

ALMEIDA, Silvío. *Racismo estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2020.

BAIRRO, Catiane Colaço de. Livro didático: um olhar nas entrelinhas da sua história. Disponível em : < [www.histedbr.fe.unicamp.br](http://www.histedbr.fe.unicamp.br)>. Acesso: 12 dez. 2015. p.01-19.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didático e saber escolar (1810-1910). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br/>>. Acesso: 04 abr.2016.

BORGES, Jorgeval Andrade. *Ambígua África, memórias e representações da África antiga no livro didático: Egito, reinos e impérios africanos*. 2009. 161 f. Dissertação (Mestrado em Memória) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Universidade de São Paulo faculdade de educação, São Paulo 1998.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino, MUTTI, Regina. *Pesquisa Qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo*. Florianópolis, Texto Contexto Enferm, 2006 Out-Dez; n.15.

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.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 ago. 2008. p.11-14

CUNHA, Lásaro. *Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal*. Disponível em: < <http://educacao.salvador.ba.gov.br/>>. Acesso: 03 fev. 2017.

DÓRIA, Carlos Alberto de. *Formação da Culinária Brasileira*. São Paulo: Publifolha, 2009.

FREITAS, Itamar. *As histórias que contam os livros didáticos de História regional*. In: *História regional para a escolarização básica no Brasil: o livro didático em questão (2006/2009)*. São Cristóvão: Editora UFS, 2009. p. 25-54.

GOMES. Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. Revista. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro, Vozes, 2012.

MATOS, Olgária Chain Féres. *Construção e desaparecimento do herói: uma questão de identidade nacional*. Tempo Social. USP, S. Paulo, n. 6, p, 83-90, 1995.

MUNAKATA, Kazumi. *O livro didático: alguns temas de pesquisa*. Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

NUNES, Sylvia da Silveira. *Racismo contra negros: um estudo sobre o preconceito sutil*. 2010. 227 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *Lições Sobre a África: Diálogos entre representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino de história da África no mundo atlântico(1990-2005)*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, 2007.

OLIVEIRA, Luciano Flávio de. *Giramundo: representações culturais, imaginário social e mitologia brasileira a partir do saci-pererê*. Disponível em:< [www.tede.udesc.br/handle/handle/1344](http://www.tede.udesc.br/handle/handle/1344)>. Acesso: 02 de fev. 2017.

ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Orlandi et al. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

\_\_\_\_\_. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Orlandi. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

PINA, Maria Cristina Dantas. *A Escravidão no Livro Didático de História: três autores exemplares (1890-1930)*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Tese de doutorado, Fevereiro, 2009.

REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. *Histórias De Vida Familiar e Afetiva de Escravos Na Bahia do Século XIX*. (Dissertação) Mestrado em História, UFBA, 1998.

SAGREDO, Raísa. *Egípcios Negros ou Brancos? uma pesquisa sobre a memória do Egito Antigo*. Disponível em:< <http://www.snh2015.anpuh.org> >. Acesso 10 jan. 2020.

SILVA, Ana Célia da. *A Representação Social do Negro no Livro Didático: o que mudou? por que mudou?* Salvador, EDUFBA, 2011.

SLENES, Robert Wayne. *Na senzala, uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava*. São Paulo, Unicamp, 2011.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. *Legislação e livro didático de História*. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de, OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. *Livros Didáticos de História: escolhas e utilizações*. Natal, RN: EDFURN, 2009.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro, Vozes, 2012.

### **Livros Didáticos**

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. *História Ligamundo*. 5º ano. Ensino Fundamental. São Paulo, Saraiva, 2017.

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de; BORELLA, Regina Nogueira. *História*. São Paulo: Saraiva, 2014. (Ligados.com, 2º a 5º ano).

ALVES, Rosemeire; BELLUSCI, Maria Eugênia. *História*. São Paulo: Scipione, 2010. (A Escola é Nossa, 2º a 5º ano).

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo, BRAGANÇA, Angiolina Domanico. *Língua Portuguesa*. São Paulo: FTD, 2014. (Novo Girassol: saberes e fazeres do campo, 1º a 5º ano).

CAVÉQUIA, Marcia Paganini. *Língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2010. (A Escola é Nossa, 1º a 5º ano).

GIOVANNI JÚNIOR, José Ruy. *Matemática*. São Paulo: FTD, 2011. (A Conquista da Matemática, 1º a 5º ano).

MARES, Tania; Almeida, Suely. *Geografia e História*. São Paulo, FTD, 2014. (Novo Girassol: saberes e fazeres do campo, 2º a 5º ano).

RAMA, Angela, PAULA, Marcelo Moraes. *Geografia*, 4 ano do Ensino Fundamental, 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2014. (Ligados.com, 2º a 5º ano).

THAHIRA, Rosane Cristina. *História*. São Paulo: Moderna, 2011. (Projeto Buriti, 2º a 5º ano).

\*\*\*

### **Sobre as autoras:**

**Maria A. D. Castro:** Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade PPGELS/UNEB. Graduada em Licenciatura Plena em História e especialista em Educação e Diversidade Étnico-Racial pela UNEB/VI. Atualmente é professora da Rede Municipal de Ensino de Caetité.

**Antonieta Miguel:** Doutora em Educação pelo programa Educação e Contemporaneidade PPGEduC/UNEB. Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1991) especialização em História do Brasil pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e mestrado em História pela Universidade Federal da Bahia (2000). Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia - Campus VI, atuando como docente na graduação e Mestrado Profissional em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS. Líder do Grupo de Pesquisa Memória da Educação na Bahia UNEB/CNPQ; compõe a Comissão Departamental de Estágio do Departamento de Ciências Humanas - Campus VI..

\*\*\*

**Artigo recebido para publicação em:** 30 de setembro de 2020.

**Artigo aprovado para publicação em:** 09 de dezembro de 2021.

\*\*\*

**Como citar:**

CASTRO, Maria A. D.; MIGUEL, Antonieta. A África e a diáspora nos livros didáticos do ensino fundamental. *Revista Transversos*. Dossiê: O futuro do passado: Desafios para o Ensino da História nas escolas numa perspectiva global. Rio de Janeiro, n.º. 23, 2021. pp. 295-315. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/62724>>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2021.62724

