

Questões étnico-raciais em livros didáticos de História: Uma análise a partir da perspectiva das representações sociais

RESUMO:

Este artigo objetiva apresentar parte da pesquisa realizada no Programa de Mestrado em Educação e objetiva analisar como questões étnico-raciais são abordadas em livros didáticos de História. Além da revisão bibliográfica, a análise de conteúdo foi escolhida como opção metodológica para a realização deste estudo que buscou analisar as questões étnico-raciais presentes em um determinado capítulo de dois livros didáticos de História do 7º ano do Ensino Fundamental da mesma editora, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2014 e em 2020. Neste trabalho discutiu-se o fato de que nos últimos 10 anos a disciplina de História passou por muitas transformações e as questões étnico-raciais deixaram de ser um assunto de segunda importância, um assunto “paralelo”, para assumirem um lugar de destaque entre produções teóricas da área. Contudo, apesar de amplamente discutido, os livros didáticos tendem a manter abordagens e propostas tradicionais, como o observado através das análises.

Palavras-chave: Questões étnico-raciais. Livro didático. História.

Ethnic-racial issues in History textbooks: An analysis from the perspective of social representations

ABSTRACT:

This article aims to present part of the research carried out in the Master's Program in Education and aims to analyze how ethnic-racial issues are addressed in history textbooks. In addition to the literature review, content analysis was chosen as a methodological option for this study, which sought to analyze the ethnic-racial issues present in a given chapter of two textbooks of History of the 7th year of Elementary School from the same publisher, distributed by the National Textbook Program (PNLD) in 2014 and 2020. In this work, the fact that in the last 10 years, the subject of History has undergone many transformations and ethnic-racial issues are no longer a matter of second importance, a “parallel” subject to assume a prominent place among theoretical productions in the area. However, despite being widely discussed, textbooks tend to maintain traditional approaches and proposals, as observed through the analysis.

Keywords: Ethnic-racial issues. Textbook. History.

Marília Dalla Vecckia Kaczmarek¹

¹ Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro). E-mail: mariliakaczmarek@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta ideias para a reflexão acerca de questões étnico-raciais baseando-se em dois exemplares de livros didáticos de História de uma mesma editora, mas publicados em tempos distintos, sendo um em 2014 e o outro em 2020. A fim de respaldar tais análises este texto trará também uma breve leitura acerca da Teoria das Representações Sociais (TRS), que tem como seu precursor o romeno Serge Moscovici (1961). Objetivamente, o texto busca realizar interpretações acerca de como são apresentadas e discutidas as questões étnico-raciais presentes em capítulos previamente escolhidos dos livros didáticos de História do 7º ano do Ensino Fundamental da Coleção “Vontade de Saber História”, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2014 e em 2020. Há de se considerar que estas datas de publicação diferem não só pelo espaço de tempo existente elas, mas também, e principalmente, pela aprovação de documentos que poderiam ou deveriam modificar o conteúdo ou a forma de apresentação dos livros, entre os quais a Base Nacional Curricular Comum.

Em relação à TRS, é significativo destacar que esta se constitui, na atualidade, em uma área de pesquisa em crescente interesse e desenvolvimento. Já as questões étnico-raciais tratam de uma das necessidades mais atuais da educação brasileira, não só por imposição de leis e diretrizes, mas pela necessidade de se abordar os elementos culturais e identitários da questão racial no Brasil. Juntas, essas questões possibilitam uma problematização acerca da função da escola na sociedade atual. Assim, para a discussão acerca da TRS serão utilizados autores como Moscovici (2003), Jodelet (2002), Mazzotti (2002) e Arruda (2002). Para as questões étnico-raciais, os autores Gomes (2000; 2008) e Silva (2001) constituem as principais bases teóricas.

UMA BREVE DISCUSSÃO ACERCA DA TEORIA DA REPRESENTAÇÕESOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) pode ser compreendida como uma explicação psicossocial sobre determinado objeto (fato, sujeito ou grupo de sujeitos) baseada na interação de um determinado grupo. Foi a partir da década de 1960 que a TRS começou a ser desenvolvida pelo romeno Serge Moscovici e em 1961, na obra “*La*

Psychanalyse, sonimageetsonpublic”, ganhou sua primeira sistematização. Inicialmente, tal teoria não despertou um interesse significativo entre os pesquisadores alheios ao campo da Psicologia Social, mas na década de 1980, passou a ser pensada nas mais diferentes áreas.

Em outras palavras, as Representações Sociais são propostas por Moscovici como uma maneira de pensar e interpretar o cotidiano, mas não o fato mais comum do cotidiano e sim aquilo que precisa de um significado para ser compreendido. Após construir conceitualmente as Representações Sociais, o autor passou a analisar mais especificamente sua natureza social, chegando à conclusão de que uma representação não é, portanto, a definição fidedigna de algum objeto real e objetivo, mas uma construção coletiva e funcional a respeito do mesmo.

Nessa direção, pode-se dizer uma representação é uma figuração da posição que as pessoas, os objetos ou os acontecimentos ocupam na sociedade, não se constituindo como uma cópia do real, nem como uma cópia do ideal, apenas como uma percepção decorrente da relação entre os indivíduos, objetos e meio. Moscovici aponta também que as representações sociais “ganham vida própria” circulando entre discursos, lugares e imagens, por meio dos vários meios de comunicação e enquanto forma de conhecimento sobre um fato, objeto ou sujeito.

Para Moscovici, sujeito e objeto não são funcionalmente distintos, eles formam um conjunto indissociável. Isso quer dizer que um objeto não existe por si mesmo, mas apenas em relação a um sujeito (indivíduo ou grupo); é a relação sujeito-objeto que determina o próprio objeto. Ao formar sua representação de um objeto, o sujeito de certa forma, o constitui, o reconstrói em seu sistema cognitivo, de modo a adequá-lo ao seu sistema de valores, o qual, por sua vez, depende de sua história e do contexto social e ideológico no qual está inserido. (MAZZOTTI, 2002, p. 17)

Mazzotti (2002) aponta que as representações de determinado objeto social passam por um processo de formação entendido como resultante de fenômenos decorrentes de relações, os quais, para Moscovici, aconteciam por meio de comunicação, transmissão de conteúdos e ações. Nesse sentido, as representações sociais podem ser compreendidas como um tipo de conhecimento socialmente elaborado, reelaborado e difundido, por meio de um objeto prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um determinado grupo de sujeitos. De acordo com Jodelet (2002, p. 22), “[...] as representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente

elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Sendo assim, pode-se dizer que as representações sociais são modalidades de pensamento elaboradas com requisitos afetivos, mentais e sociais, formadas ao lado da cognição, da comunicação e da linguagem e que perfazem todas as atividades humanas, determinam todas as relações de poder e afetam diretamente a existência de cada indivíduo.

AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA E A SUA INFLUÊNCIA EM LIVROS DIDÁTICOS

As pesquisas sobre o preconceito ou o racismo no Brasil e de maneira mais específica sobre a sua manifestação no interior das instituições de ensino são a problemática de pesquisa de muitos autores. Neste contexto, Gomes (2005) relata a importância do delineamento e do reconhecimento da identidade, seja ela qual for, mas sempre como algo a mais do que um fator biológico, sendo, sobretudo, um determinante antropológico e cultural. A superação do “mito da democracia” será um dos objetivos que nortearão a educação brasileira a partir da LDB n. 9.394/96.

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores (as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores (as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é [...] superar e romper com o mito da democracia racial. (GOMES, 2005, p. 56)

A história da legislação educacional em suas mais variadas nuances é marcada pela contínua regularização e publicação de decretos, normativas, leis e documentos afins, sobretudo a partir da redemocratização do Estado brasileiro, época em que se manifesta em diferentes contextos a necessidade de materialização de uma educação escolarizada de qualidade e de acordo com alguns preceitos constitucionais. Conseqüentemente, o livro didático passa a ser questionado também, não em relação à sua importância, mas em relação aos requisitos que a afirmam ou põem por terra (SILVA, 1995).

Pensar numa atividade pedagógica não excludente implica em pensar todas as ferramentas utilizadas nessa atividade, entre os quais, os livros didáticos.

A transformação da temática africana e afro-brasileira em conteúdo de ensino vem acompanhada da exigência de se construir novas formas de abordagem, assim como de rever posturas e posicionamentos socialmente arraigados. Ao tocar em questões que dizem respeito à construção e reconstrução de identidades sociais, o trato da temática provoca ações e reações diversas entre os sujeitos envolvidos. Os professores, importantes atores neste processo, passam a mobilizar saberes construídos em diferentes espaços e fruto de múltiplas experiências – de vida, de formação e profissional, entre outras. (SANTOS, 2013, p. 61)

Por muito tempo no Brasil, os materiais pedagógicos, entre os quais os livros didáticos, foram elaborados sem uma preocupação sistemática a respeito das questões étnico-raciais. Hoje, com a vigência de leis e diretrizes que delimitam o trabalho de autores e de editoras a situação é diferente. Com a promulgação das leis n. 10.639/03² e n. 11.645/08³, os livros didáticos fundamentalmente necessitam estar de acordo com as citadas leis.

A chegada da história da África e história indígena aos nossos estabelecimentos de ensino – e conseqüente necessidade de se preparar pessoas para selecionar e ministrar estes conteúdos – traz problemas nada simples. Rever elementos da formação da nossa identidade requer novas escolhas, e estas pressupõem uma nova visão de mundo a ser definida [...]. (PEREIRA; MONTEIRO, 2013, p. 23)

Porém, é possível dizer que em algumas obras, as questões étnico-raciais continuam tendo o mesmo enfoque de antes da lei e que algumas obras, apesar de contemplarem a questão, não a pensaram com o mesmo objetivo sob o qual as leis foram publicadas. Com uma breve análise de alguns livros pode-se colocar ainda que, quando não há omissão da questão, por vezes, há a veiculação de símbolos incoerentes com a realidade brasileira, ou então, com a perspectiva de construção de uma educação emancipadora e reflexiva, baseada, entre outros pilares, no respeito e igualdade (SILVA, 2001).

Em estudo sobre a Representação Social do negro em livros didáticos de Língua Portuguesa, publicados na década de 1990, Silva aponta a importância de estudos deste caráter e aponta:

²BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm > Acesso em: 05 nov. 2020.

³BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm > Acesso em: 05 nov. 2020.

Observando a representação social do negro nos livros da década de 80, pareceu-me que esta não se constituía para torná-lo familiar, uma vez que essa representação estava modelada de tal forma que diferia bastante da sua percepção inicial, causando afastamento e exclusão. Isso porque os objetos que são colocados na nossa consciência pela ideologia do recalque das diferenças, ao articularem-se com a percepção inicial do negro, transformam-no em um ser estigmatizado, na maioria das vezes, tornando-o cada vez mais estranho e não familiar. (SILVA, 2001, p. 30)

A relevância do livro didático para a educação institucional brasileira evidenciase, sobretudo, por meio da implantação, pelo Ministério da Educação, da prática de compra de livros didáticos a ser utilizados na esfera pública, subordinada ao “Guia do Livro Didático”⁴. Após a implantação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), esses livros começaram a ser analisados de maneira mais criteriosa. Cada guia possui aspectos de avaliação diferenciados, sendo que os resultados são apresentados como resenhas das coleções analisadas. A cada exemplar lançado, fica mais clara a relevância da adequação do material didático à questão étnico-racial.

Com mudanças legais e organizacionais na educação, entre as quais a promulgação de leis e aprovações de diretrizes e currículos, espera-se obviamente que mudanças nos materiais didáticos, por exemplo, sejam visualizados. Porém, tais mudanças são questionáveis.

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DA COLEÇÃO “VONTADE DE SABER HISTÓRIA”⁵

A análise proposta para este artigo contemplou duas versões do mesmo livro didático, apresentadas no PNLD de 2014 e no PNLD de 2020, e tem como objetivo oferecer respaldo para que as mudanças em relação ao tratamento e apresentação de questões étnico-raciais sejam pensadas.

⁴ O guia do livro didático é um documento elaborado dentro do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, financiado pelo MEC, no qual estão as orientações burocráticas para a escolha dos livros didáticos como prazos e meios e também análises de livros feitas por especialistas de cada área do conhecimento.

⁵PELLEGRINI, Marco César. **Vontade de saber história**, 7º ANO/ Marco César Pellegrini, Adriana Machado Dias, Keila Grinberg. – 2ª. Ed. – São Paulo: FTD, 2012 e DIAS, Adriana Machado. **Vontade de saber história**, 7º ANO/ Adriana Machado Dias, Keila Grinberg, Marco César Pellegrini. – 1ª. Ed. – São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

A coleção “Vontade de saber História”, publicada em 2012 e apresentado ao edital PNLD 2014 foi escrito pelos autores Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg. O livro do 7º ano, com 224 páginas, divide-se em 12 capítulos. A referida coleção recebeu nota 5 no quesito (1) Manual do professor, nota 3 no quesito (2) Componente curricular, nota 3 no quesito (3) Proposta pedagógica, nota 5 no quesito (4) Formação cidadã e nota 5 no quesito (5) Projeto gráfico. Os elementos identificados pelo PNLD e elencados nesse parágrafo, que garantiram à referida coleção a maior nota no quesito 04 correspondem ao cumprimento das leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08.

O livro do 7º ano e em específico, o capítulo 6 – Reinos e Impérios africanos, que se estende das páginas 94 a 108, é composto de textos diversos em conteúdo e formato e muitas imagens, entre as quais fotografias, mapas e esquemas visuais. Na apresentação da unidade, o leitor é levado a entender que o intuito do referido capítulo é trabalhar algumas das antigas sociedades africanas. O primeiro texto, com o título “O continente africano”, aborda a diversidade de povos que desde a Antiguidade ocuparam a África. O texto é acompanhado de um mapa que mostra os reinos e impérios no período entre os anos 500 e 1600 e uma linha do tempo que divide a predominância de alguns reinos ao longo dos séculos VI e XVI.

Já a versão publicada em 2020 também foi assinada pelos autores Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg, assim como a de 2014. O livro do 7º ano, nesta edição com 210 páginas, está dividido nos 9 capítulos. O guia de 2020 não apresenta as notas oriundas da comissão de avaliação para os itens avaliativos estipulados para cada livro, cada disciplina, contrariamente à edição do guia de 2014. Ela traz uma avaliação textual segundo a qual o livro em questão é rico de para textos, de diferentes fontes históricas e imagens complementares.

O livro “Vontade de saber História” de 2020 apresenta o mesmo capítulo a respeito da África que apresentou em 2014, inclusive utilizando o mesmo título, “Reinos e Impérios Africanos”, porém na ordem do terceiro capítulo. O capítulo é apresentado com a figura de uma mesquita construída no século XV, na cidade de Tombuctu, capital do Império Mali. A apresentação também faz menção à complexidade na formação das sociedades africanas, convidando o aluno a pensar sobre tal afirmação. Na sequência, um mapa e uma linha cronológica sobre a formação de reinos e impérios africanos é apresentada. As rotas de comércio, chamadas transaarianas, dão continuidade ao capítulo.

Neste ponto ressalta-se que a mesma imagem da caravana no deserto do Saara utilizada no livro de 2014 é também utilizada no de 2020.

Cada vez que uma análise de livros didáticos é proposta, a seleção dos temas dos capítulos é um dos pontos a serem pensados. Assim, os questionamentos sobre como e o que estudar da história da África são relevantes, pois como afirmam Pereira e Monteiro (2013):

Não é simples pensar o “como fazer” quando a questão envolve séculos de desconhecimento e distanciamento intelectual. Não há como recuperar a africanidade de nossa história sem recuperar a própria história da África. E neste caso, trata-se de construir referências, de recuperar memória, de trazer à tona tudo aquilo que não encontrou estímulo para sedimentar-se na cultura individual e coletiva sobre o significado das relações com a África na nossa história. (PEREIRA; MONTEIRO, 2013, p. 21)

As leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 podem contribuir com o professor no momento em que ele planeja suas aulas e define os objetivos de suas propostas didáticas, já que além de preverem a presença de assuntos sobre a África, por exemplo, elas possibilitam o entendimento do que se faz necessário trabalhar e discutir em sala de aula por meio de pareceres e materiais para consulta didática.

Tais materiais tendem a levar o professor a romper com práticas e abordagens pedagógicas tradicionais que resultaram na solidificação de preconceitos e representações equivocadas sobre determinados objetos e sujeitos. O islamismo na África é o tema do próximo texto nos dois livros didáticos. Inclusive ressalta-se que a obra se utiliza dos mesmos textos.

Figura 1: Página 52 do capítulo 3 – Coleção “Vontade de Saber História” (2020)



Fonte: DIAS, Adriana Machado. **Vontade de saber história**, 7º ANO/ Adriana Machado Dias, Keila Grinberg, Marco César Pellegrini. – 1ª. Ed. – São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

Em ambos os livros se apresenta um comentário genérico sobre o desenvolvimento da África, contudo, como já dito, é comum em muitos textos didáticos a presença de informações sobre a situação de pobreza de alguns territórios africanos. Sobre essa presença constante, é possível dizer que o rompimento com representações pejorativas de um determinado fato ou objeto necessita de enfoques e informações diferenciadas. Não se trata de uma informação errada, mas em muitos casos generalizada.

[...] uma palavra e a definição de dicionário dessa palavra contém um meio de classificar indivíduos e ao mesmo tempo teorias implícitas com respeito ‘a sua constituição, ou com respeito ‘as razões de se comportarem de uma maneira

ou de outra [...]. Uma vez difundido e aceito este conteúdo, ele se constitui em uma parte integrante de nós mesmos, de nossas inter-relações com outros, de nossa maneira de julgá-los e de nos relacionarmos com eles [...] (MOSCOVICI, 2004, p. 39).

Portanto, se as mesmas informações forem apresentadas e trabalhadas sempre da mesma forma, a construção de novas representações se tornará mais difícil, acompanhada de uma manutenção de posturas e relações.

Figura 2: Página 99 do capítulo 6 – Coleção “Vontade de Saber História” (2014)

O islamismo na África
A religião islâmica foi difundida em diferentes regiões do continente africano, conquistando muitos seguidores.

A difusão do islamismo
A religião islâmica passou a fazer parte do cotidiano de vários povos africanos a partir do século VII. A princípio, o islamismo foi difundido no Norte da África, mas logo conquistou adeptos em outras regiões do continente.
A difusão do islamismo na África aconteceu principalmente por meio do comércio. Comerciantes muçulmanos levavam, além das mercadorias, suas crenças e ideias.
Os **ulemás** também foram importantes agentes na difusão do islamismo pelo continente africano. Profundos conhecedores dessa religião, eles peregrinavam nas mais distantes regiões ensinando os princípios islâmicos por meio da leitura do *Alcorão*.

Ulemá estudioso e professor nas escolas islâmicas.

O Alcorão
O livro sagrado do islamismo é o Alcorão. Além dos princípios religiosos, esse livro estabelece normas de conduta, desde como se vestir até como se comportar em batalhas.

Atualmente, em países da África, como Argélia, Somália, Sudão e Egito, existem muitos seguidores do islamismo. Na fotografia acima, tirada em 2000, vemos meninos sudaneses estudando o Alcorão na escola.

A escravidão nas sociedades islâmicas
A escravidão estava presente em várias sociedades africanas islamizadas. Apesar de sua importância, no entanto, o comércio de escravos não era a principal atividade econômica dessas sociedades. De acordo com os costumes islâmicos, só podiam ser escravizadas aquelas pessoas que não aceitavam o islamismo como sua religião.
Os escravos desempenhavam diferentes funções. Muitos deles prestavam serviços administrativos e militares, outros realizavam serviços domésticos. Além disso, havia aqueles que trabalhavam nas minas de sal, na agricultura e na produção artesanal.

99

Fonte: PELLEGRINI, Marco César. **Vontade de saber história**, 7º ANO/ Marco César Pellegrini, Adriana Machado Dias, Keila Grinberg. – 2ª. Ed. – São Paulo: FTD, 2012.

Em seguida, o Império de Mali é apresentado nas duas edições do “Vontade de saber História” com o mesmo texto e com imagens da mesquita de Jené, considerada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como patrimônio da humanidade. No livro de 2020, contudo, a foto utilizada é do ano de 2018, ou seja, atualizada. O quadro “O sujeito na história” fala sobre IbnBattuta, viajante africano, autor de uma série de relatos sobre a África, que até hoje são utilizados como fontes históricas em ambas as edições também.

Nestas páginas a rapidez com que muitas vezes o livro didático apresenta seus conteúdos e sua abordagem faz-se visível e permite a constatação de que a fragmentação da página em quadros diversificados e a exploração de caixas de diálogos e glossário é uma forma encontrada por organizadores e editores de apresentarem um maior número de informações.

Percebe-se que este trecho traz um comentário genérico sobre o desenvolvimento da África, contudo, como já dito, é comum em muitos textos didáticos a presença de informações sobre a situação de pobreza de alguns territórios africanos. Sobre essa presença constante, é possível dizer que o rompimento com representações pejorativas de um determinado fato ou objeto necessita de enfoques e informações diferenciadas. Não se trata de uma informação errada, mas em muitos casos generalizada. Ao olharmos pelo viés das Representações Sociais, percebe-se que

[...] uma palavra e a definição de dicionário dessa palavra contém um meio de classificar indivíduos e ao mesmo tempo teorias implícitas com respeito ‘a sua constituição, ou com respeito ‘as razões de se comportarem de uma maneira ou de outra [...]. Uma vez difundido e aceito este conteúdo, ele se constitui em uma parte integrante de nós mesmos, de nossas inter-relações com outros, de nossa maneira de julgá-los e de nos relacionarmos com eles [...]. (MOSCOVICI, 2004, p. 39)

Portanto, se as mesmas informações forem apresentadas e trabalhadas sempre da mesma forma, a construção de novas representações se tornará mais difícil, acompanhada de uma manutenção de posturas e relações.

Na continuidade, em ambas as edições, os Griôs (contadores de história do Reino Mali) são o objeto do trabalho. Ilustrações e propostas de produção textual sobre o assunto também são apresentadas. Os Reinos Iorubás e o Império Songai dão sequência a ambos os capítulos.

Figura 3: Página 101 do capítulo 6 – Coleção “Vontade de Saber História” (2014)

História em construção Os griôs e a história de Mali


Em Mali, assim como em outras sociedades da África, a transmissão da história social, política e religiosa geralmente era feita por meio da **tradição oral**. Nessas sociedades, havia os griôs, homens que percorriam longas distâncias narrando os acontecimentos passados. Os griôs narravam os fatos em forma de poesia, enquanto tocavam instrumentos musicais. Em suas viagens, eles aproveitavam para conversar com as pessoas e conhecer novas histórias, a fim de incorporá-las em suas narrativas.

Os griôs transmitiram seus conhecimentos de geração em geração, possibilitando que vários aspectos da história do Império Mali se tornassem conhecidos atualmente. Esse é o caso da história de Sundjata Keita, considerado o fundador do Império Mali.

O texto a seguir conta porque Sundjata foi tão importante para a história do Mali. Para produzir esse texto, o historiador senegalês Djibril Tamsir Niane (1932-) baseou-se nas histórias contadas pelos griôs sobre o Império Mali. Leia-o.

Há reis que são poderosos graças à sua força militar: todo o mundo treme diante deles. Contudo, quando eles morrem, só se fala mal deles. Há outros, que não fazem nem bem, nem mal: quando morrem, são simplesmente esquecidos. Outros são temidos porque têm força, mas sabem utilizá-la e são amados porque amam a justiça. Sundjata pertenceu a este último grupo. O povo o temia, mas o amava também. Ele foi o pai do **Mandinga**; ele deu a paz ao mundo. Depois dele, o mundo não conheceu maior conquistador [...].

Djibril Tamsir Niane. Sundjata, ou, A epopeia Mandinga. Trad. Oswaldito Basto. São Paulo: Ática, 1982, p. 129. Excesso do site: <www.casadeletras.org.br/>. Acesso em: 28 nov. 2011.



Essa fotografia retrata dois griôs que vivem atualmente na região de Sofara, na República do Mali. Repare no instrumento musical que eles utilizam para acompanhar a narrativa de suas histórias. Esse instrumento é chamado de **kora**.

Mandinga é o mesmo que Império Mali.
Tradição oral = transmissão, realizada por meio da fala, da história e da cultura de um povo ou de um grupo social.


O sujeito na história Ibn Battuta

Ibn Battuta nasceu em Tânger, no atual Marrocos, por volta de 1304. Quando tinha aproximadamente 20 anos de idade, Battuta deu início a uma série de viagens pelo Oriente, passando muitos anos de sua vida viajando pela África e pela Ásia: foi a Meca, na península Arábica; a Alexandria, no Egito; a Pequim, na China; a Constantinopla, no Império Bizantino; entre tantas outras localidades.

Por volta de 1350, Ibn Battuta esteve nos domínios do Império Mali e deixou alguns relatos sobre essa visita. Ele descreveu geograficamente a região e fez comentários sobre a corte do mansa, o imperador.

Os relatos de Ibn Battuta ainda hoje são considerados importantes fontes históricas.

Essa imagem, produzida no século XIX, representa Ibn Battuta acompanhado de um guia africano, em uma de suas viagens.



101

Fonte: PELLEGRINI, Marco César. **Vontade de saber história**, 7º ANO/ Marco César Pellegrini, Adriana Machado Dias, Keila Grinberg. – 2ª. Ed. – São Paulo: FTD, 2012.

A edição de 2020 traz duas páginas a respeito das máscaras africanas e duas páginas sobre a religião iorubá. Na sequência, o Reino do Congo é trabalhado nas duas edições. O texto principal aborda o desenvolvimento da atividade comercial nesse reino africano, trazendo informações sobre a moeda e sua organização social. As informações são bastante similares nas duas. Um mapa com a divisão do Congo no século XVII e um

boxe sobre o cristianismo nessa região, complementam a abordagem na edição de 2014 e um subtítulo sobre a escravidão complementa a de 2020.

Figura 4: Página 56 do capítulo 3 – Coleção “Vontade de Saber História” (2020)

História em construção Os griôs e a história de Mali

No Mali, assim como em outras sociedades da África, a história social, política e religiosa geralmente era transmitida por meio da **tradição oral**. Nessas sociedades, havia os griôs, homens que percorriam longas distâncias narrando os acontecimentos passados. Os griôs narravam os fatos em forma de poesia, enquanto tocavam instrumentos musicais. Em suas viagens, eles aproveitavam para conversar com as pessoas e conhecer novas histórias, a fim de incorporá-las em suas narrativas.

Os griôs transmitiram seus conhecimentos de geração em geração, possibilitando que vários aspectos da história do Império Mali se tornassem conhecidos atualmente. Esse é o caso da história de Sundjata Keita, considerado o fundador do Império Mali.

O texto a seguir conta por que Sundjata foi tão importante para a história do Mali. Para produzir esse texto, o historiador senegalês Djibril Tamsir Niane (1932-) baseou-se nas histórias contadas pelos griôs sobre o Império Mali. Leia-o.



Há reis que são poderosos graças à sua força militar: todo o mundo treme diante deles. Contudo, quando eles morrem, só se fala mal deles. Há outros, que não fazem nem bem, nem mal: quando morrem, são simplesmente esquecidos. Outros são temidos porque têm força, mas sabem utilizá-la e são amados porque amam a justiça. Sundjata pertenceu a este último grupo. O povo o temia, mas o amava também. Ele foi o pai do **Mandinga**; ele deu a paz ao mundo. Depois dele, o mundo não conheceu maior conquistador [...].

NIANE, Djibril Tamsir. *Sundjata ou A epopeia mandinga*. Tradução: Oswaldo Biate. São Paulo: Ática, 1982. p. 120. Disponível em: <www.casadematricas.org.br>. Acesso em: 30 ago. 2018.

Fotografia de griôs em Sofara, Mali, na atualidade.

• Produza um breve texto explicando como era o trabalho dos griôs e qual é a sua importância para a história do Império Mali. Espera-se que os alunos componham seu texto com as informações citadas na seção e valorizem o trabalho dos griôs, percebendo-os como importantes agentes históricos da tradição oral do continente africano.

Tradição oral: transmissão, realizada por meio da fala, da história e da cultura de um povo ou de um grupo social.
Mandinga: o mesmo que Império Mali.

56

Fonte: DIAS, Adriana Machado. **Vontade de saber história**, 7º ANO/ Adriana Machado Dias, Keila Grinberg, Marco César Pellegrini. – 1ª. Ed. – São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

A caixa “Explorando o tema” fala sobre a metalurgia do ferro nas sociedades africanas, a simbologia atribuída ao ferreiro em algumas sociedades africanas e como essa atividade chegou ao Brasil com os escravos. Uma foto recente de ferreiros do Sudão

acompanha o texto. O texto “O ferreiro africano” e uma imagem de 2010 são utilizados nas duas obras.

Se agruparmos as imagens destes capítulos nos deparamos com a possibilidade de construção ou reafirmação de uma dada representação. Onde os sujeitos estão sentados, que tipo de vestimentas utilizam que tipo de atividade desempenham são alguns dos questionamentos que surgem e contribuem para a interpretação destas imagens, o que nos permite perceber que,

[...] Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhes são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções [...]. (MOSCOVICI, 2004, p. 35)

Assim, entende-se que é por meio de questionamentos como este, feito por meio da recorrência de imagens, que as representações podem ser questionadas. Compreendem-se, portanto, que as Representações Sociais são modalidades de conhecimento particular e coletiva, que fazem parte do cotidiano, determinam comportamentos e visões acerca de determinados indivíduos e grupos. A atividade humana entendida nesta perspectiva aparece como o próprio ponto norteador da formação da consciência e não se limita no fazer por fazer, ou em outras palavras, no fazer inconsciente, mas encaminha o sujeito a reconhecer seu produto, interpretá-lo e atribuir-lhe significado.

Se considerar as imagens, o leitor ou aluno não tem subsídios para construir hipóteses acerca do desenvolvimento da África em relação a sua situação atual. Se considerar os reinos e as sociedades, encontrará informações apenas das antigas ou já extintas. Sobre atividades e manifestações comerciais, econômicas ou culturais, terá poucas informações também. Assim, presume-se que o aluno pode utilizar as informações encontradas neste livro para a construção de uma representação limitada sobre as civilizações africanas. Portanto, neste caso, é fundamental a mediação do professor para contribuir a um aprendizado que desmistifique as realidades apresentadas, pois tal como postula Fonseca (2010),

[...] A consciência histórica do aluno começa a ser formada antes mesmo do processo de escolarização e se prolonga no decorrer de sua vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios. Assim, a construção de uma prática de ensino de História que de fato objetive a formação de cidadãos críticos, requer a valorização permanente das vozes dos diferentes sujeitos, do diálogo, do respeito à diferença, bem como o combate às desigualdades e o exercício da cidadania em todos os espaços [...]. (FONSECA (2010, p. 11)

Além da utilização do livro e demais materiais pedagógicos, o professor de História precisa ter em mente os objetivos de sua disciplina e de seus conteúdos e a potencialidade de suas abordagens e propostas.

Em seguida, o capítulo traz atividades para serem desenvolvidas pelos alunos, separando-as em quatro categorias diferentes: “Exercícios de compreensão”, “Expandindo o conteúdo”, “Trabalho em grupo” e “Passado e presente”. Esta última categoria presente na edição de 2014 foi substituída pela “Refletindo sobre o capítulo” na edição de 2020. Apesar da mudança do título, a proposta desta atividade é a mesma, uma espécie de autoavaliação.

Dos exercícios propostos, parte significativa das perguntas e dos textos utilizados são iguais, na obra de 2014 e na obra de 2020. Supõe-se que o conteúdo e a disposição do mesmo no livro didático não acabam por determinar a prática do professor e o entendimento do aluno sobre uma determinada temática. Porém, o professor deve ter clara a metodologia com a qual utilizará o livro e a importância que atrela a essa ferramenta pedagógica. Se for sua única fonte de informação e determinante didático, possivelmente não contribuirá para uma formação intelectual e científica cidadã e crítica, mas contrariamente, contribuirá para a prosperidade de representações estereotipadas e predeterminadas.

Com base nas representações dos alunos, o trabalho com a construção de conceitos constitui-se num processo de elaboração de uma grade de conhecimentos necessários à compreensão mais orgânica da realidade social. Os conceitos podem ser considerados possibilidades cognitivas que os indivíduos têm na memória disponíveis para os arranjos que mobilizem, de forma conveniente, suas capacidades informativas e combinatórias. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 84)

As autoras estabelecem uma intrínseca relação entre o trabalho com conceitos históricos e representações. Pressupõem que os alunos possuem uma série de representações próprias acompanhadas de um possível conjunto de conceitos e que é com

base nessas representações e nesses conceitos que o professor de História deve construir a história enquanto ciência.

A construção de conceitos históricos relaciona-se também com a construção de estereótipos e concluem que o ensino de História deve levar em conta a historicidade de conceitos, sua relação com a interpretação e a categorização de fenômenos em contextos específicos. É neste sentido que a análise dos livros didáticos deve ser realizada, sobretudo pelos professores, a fim de contribuir e oferecer subsídios para a superação de representações pejorativas comumente atribuídas à determinados sujeitos e grupo de sujeitos.

CONSIDERAÇÕES

Como resultado, chegou-se à constatação de que a TRS é uma área de crescente interesse no mundo acadêmico, sendo tema e abordagem para muitos estudos e pesquisas. Já em relação ao livro didático, constatou-se que, além de amplamente discutido, ele ainda se apresenta como um objeto profícuo, de grande complexidade e abrangência. Parte significativa dos alunos brasileiros ainda tem o livro didático como principal recurso no processo de ensino-aprendizagem, o que faz com que as discussões sobre ele, além de frequentes sejam necessárias. Sobre seu uso, vale lembrar que apenas a avaliação e indicação pelo PNLD não descarta a possibilidade que livros inadequados cheguem às escolas, baseiem as aulas e definam ou influenciem pensamentos e visões. É preciso que cada professor o utilize como uma ferramenta passível de correções, necessariamente questionáveis.

Com as análises, foi possível perceber que, embora problematizadas constantemente por acadêmicos e profissionais da educação, as questões étnico-raciais ainda necessitam ser bem pensadas planejadas nos currículos, metodologias e materiais didáticos para que possam contribuir com as funções sociais que atualmente são atribuídas à escola. Sobre os livros analisados, é possível perceber a variedade de textos utilizados, o que permite ao aluno abordagens diferenciadas de um mesmo assunto, a abundância de imagens sobre o tema, a conectividade entre passado e presente e a diversidade de atividades propostas. Mas também é possível perceber o uso de algumas imagens e abordagens que já são tradicionalmente utilizadas na construção didática deste

conteúdo, a constante mistificação da religião africana, a falta de abordagens econômicas e políticas e o tratamento da África como “o diferente”, “o diverso”. A permanência das mesmas abordagens, das mesmas imagens e questionamentos permite a afirmação de alguns preconceitos e estigmas ainda não foram vencidos e não deram lugar a novos pontos, decorrentes do avanço das sociedades.

Constatou-se, assim, que a obra aprovada de 2020 não conseguiu avançar no tratamento destas temáticas para além do que aquelas aprovadas em editais anteriores avançaram impulsionadas principalmente pelas exigências das leis n. 10.639, de 2003, e n. 11.645, de 2008 e percebidas nos PNLDs mais próximos da promulgação de tais leis.

Além disso, nesta situação há um ponto que nos faz questionar a permanência dos mesmos textos, das mesmas imagens e até das mesmas atividades nas edições de 2014 e de 2020: A mudança, inclusive legal que perpassou a educação nestes 06 anos que separam uma edição da outra. A permanência de recursos e abordagens nos leva a pensar se não teria acontecido nada de relevante, nenhuma pesquisa, nenhum fato, nenhuma adequação metodológica ou de conteúdo que levasse os autores da obra a modificarem seu produto final. Justamente numa disciplina para a qual a mudança é tão relevante, a permanência do mesmo material didático mostra-se inquietante.

Por fim, cabe lembrar que os livros didáticos têm evoluído em qualidade, sobretudo, por meio da existência de documentos que normatizam a educação institucionalizada e a existência de programas como o PNLD, que em regra, estipulam condições mínimas de qualidade, mas que mesmo com todo esse aparato, a ação reflexiva, problematizadora e auto avaliativa do professor ainda é essencial para o trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

FONSECA, S.G. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

GOMES, N.L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 39-64.

_____. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em 03.07.2011

JODELET, D. **Representações Sociais: Um domínio em expansão.** In: JODELET, D. (org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p.17- 44.

MAZZOTTI, A. J. A. **A Abordagem estrutural das representações sociais.** In: *Psicologia da Educação*, São Paulo, PUC/SP, n. 14/15, p.17-37, 2002. MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais, investigações em psicologia social*; editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____, S. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social.** Petrópolis, RJ, Vozes, 2004.

PEREIRA, A.A.; MONTEIRO, A.M. **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas/** Amilcar Araújo pereira, Ana Maria Monteiro. (org.). – Rio de Janeiro: Pallas, 2013. 356 p.

SANTOS, L. Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. In: *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. 2013, p.57-83.

SILVA, A. C. A. **Discriminação do Negro no Livro Didático.** Salvador: CED, 1995.

_____. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou? /** Ana Célia da Silva. – Salvador: EDUFBA, 2001. 182 p.

SCHMIDT, M. A. M.; CAINELLI, M. R. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2009.