

**África e os africanos em sala de aula: uma análise da
Coleção “Aprender juntos” de história do Plano Nacional
do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2023**

Alan Ricardo Duarte Pereira¹
Instituto Federal de Goiás
Goiânia-GO

Thiago Henrique Sampaio²
Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná
Londrina-PR

Resumo: Ao analisarmos uma produção didática voltada ao ensino de História, em especial o livro didático, não se pode concluir que os conteúdos ali compreendidos representam uma mera exposição aleatória de momentos históricos e valores. O material didático em questão é construído a partir de diretrizes legislativas e normativas, bem como do emprego de metodologia recomendada pelo corpo pedagógico organizador, tal como estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Portanto, o presente artigo pauta-se na análise de um dos livros didáticos aprovado no Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2023, voltado ao ensino fundamental, sobretudo em relação ao recorte historiográfico da “História da África”, a fim de investigar as bases que fundam o ensino de tão importante conteúdo na compreensão e formação de uma consciência que permitam aos educandos compreender a gênese das mazelas sociais, através da conexão com a identidade de cada um deles. Para tanto, a metodologia empregada se traduz na análise bibliográfica das principais obras de Circe Bittencourt e Maria Auxiliadora Schimdt, como norte para a contraposição crítica à noção mercantilista prevalente no sistema editorial e como base no confronto entre a obra analisada e a noção de adequação à realidade social dos educandos a ser encarada pelo professor. Ao final, foi possível identificar a pertinência do método de aprendizado ativo adotado pela coleção analisada, bem como o cabimento da utilização de imagens e questionamentos articulados, de modo a promover maior interação do educando com o texto.

Palavras-chave: Livro didático; Ensino de História; História da África.

**Africa and Africans in the classroom: an analysis of the
“Learn together” history collection of the 2023 National
Book and Teaching Material Plan (PNLD)**

Abstract: When analyzing a didactic production aimed at teaching History, especially the textbook, it cannot be concluded that the contents included represent a mere random exposition of historical moments and values. The teaching material in question is constructed based on legislative and normative guidelines, as well as the use of methodology recommended by the organizing pedagogical body, as established by the National Common Curricular Base (BNCC). Therefore, this article is based on the analysis of one of the textbooks approved in the National Book and Teaching Material Plan (PNLD) 2023,

1 E-mail: alanricardoduarte@gmail.com. Instituto Federal de Goiás (Campus Goiânia oeste).

2 E-mail: thiago.sampaio92@gmail.com. Universidade do Centro-Oeste do Paraná (Campus Londrina).

aimed at elementary education, especially in relation to the historiographical focus of the “History of Africa”, in order to investigate the bases that found the teaching of such important content in the understanding and formation of a conscience that allows students to understand the genesis of social ills, through the connection with the identity of each one of them. To this end, the methodology used translates into the bibliographical analysis of the main works by Circe Bittencourt and Maria Auxiliadora Schimdt, as a guide for the critical opposition to the mercantilist notion prevalent in the editorial system and as a basis for the confrontation between the analyzed work and the notion of adequacy to the social reality of students to be faced by the teacher. In the end, it was possible to identify the relevance of the active learning method adopted by the analyzed collection, as well as the appropriateness of using images and articulated questions, in order to promote greater interaction between the student and the text.

Keywords: Textbook; Teaching History; History of Africa.

1. INTRODUÇÃO

Sedimentado pela tradição pedagógica, sobretudo como instrumento de ensino amplamente utilizado na educação básica, pode-se dizer que os livros didáticos ostentam caráter principal na estruturação de planos de ensino, seja no âmbito da educação pública ou privada, e por uma razão lógica: reúnem a característica de concentrar o conteúdo indispensável a partir do método pedagógico apropriado à realidade média dos estudantes. Além disso, norteiam toda a construção do ensino em sala de aula a partir da seleção de conteúdos que são centrais na formação dos estudantes, orientando a atividade do docente.

De maneira geral, o livro didático é um “objeto complexo”, na medida que é um produto cultural de difícil definição, mas de fácil familiaridade e identificação no seu uso (Bittencourt, 2008, p. 299). Ainda segundo a autora:

A familiaridade com o uso do livro didático faz que seja fácil identificá-lo e estabelecer distinções entre ele e os demais livros. Entretanto, trata-se de objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de “múltiplas facetas”, e para sua elaboração e uso existem muitas interferências. Como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista (Bittencourt, 2008, p. 301).

Não obstante ao especial relevo dos livros didáticos destacados pela sobredita autora, não se pode olvidar a crescente utilização de métodos alternativos por educadores, que relegam ao ostracismo o caráter basilar dos materiais didáticos elaborados a partir de uma proposta pedagógica estruturada. Parafraseando Circe Bittencourt, há educadores que abominam a utilização

dos livros escolares, atribuindo-lhes a culpa da precariedade do sistema de ensino (Bittencourt, 2010, p. 71). Entendemos que tal concepção empírica difundida por parte considerável de educadores merece ser objeto de problematização pela presente pesquisa, para além da análise concreta do material hodiernamente empregado pelo PNLD 2023 ao ensino fundamental nos anos finais.

Nesse contexto, o objeto da presente pesquisa repousa na compreensão de tal ideário que sacramenta a obsolescência dos livros didáticos e sua utilização prática na sala de aula, investiga o padrão de predileção alternativa dos métodos de ensino e analisa criticamente a série de livros didáticos “Aprender Juntos”, ofertados ao ensino de história, com ênfase na história da África, a fim de propiciar um debate centrado nas particularidades do material didático destinado aos educandos do ensino fundamental da rede pública de ensino.

Prefacialmente, cumpre salientar qual livro, da coleção analisada, possui como proposta pedagógica os preceitos da Base Nacional Comum Curricular, buscando reconhecer o estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem através da interação com o material a partir de textos, imagens, documentos e atividades, de modo a viabilizar a criação de representações interiores e assimilações práticas do conteúdo (Lungov; Funari, 2021, Seção introdutória VII).

No que tange aos métodos de avaliação e aprendizagem adotados pelo material didático, o modelo proposto se pauta no processo avaliativo destacado por Antoni Zabala (2015), que contempla o início e que permite, entre outras coisas, avaliar o conhecimento prévio do estudante e identificar as possibilidades de aprendizagem; o desenvolvimento, que diz respeito ao acompanhamento avaliativo do processo de aprendizagem; e por fim, a análise dos resultados apreciada por uma avaliação final. Assim, conclui-se que o método se divide em três pilares: o diagnóstico, a análise e a intervenção.

Após a abordagem de questões metodológicas, utilizaremos como recorte temático os capítulos concernentes à história da África e sua função precípua na compreensão das mazelas sociais que afetam nossa sociedade, bem como o modo de abordagem conferido pelo material didático na leitura de tais questões.

2. UM BREVE RETROSPECTO DO ENSINO DE HISTÓRIA

A transmutação da História em disciplina aplicável ao ensino ocorre, primordialmente, no século XVIII, nos meandros da França revolucionária, como instrumento utilizado pela burguesia, a fim de resgatar a identidade nacional e apropriar-se de valores identitários basilares na formação do ideário de nação. Eis o primeiro movimento rumo à consolidação da História como disciplina, assim denominado como “movimento positivista” (Schmidt, 2004, p. 05).

Já no Brasil, a propagação do ensino da história se dá no século XIX, inicialmente com a implementação no tradicional Colégio Dom Pedro II. Em um primeiro momento, o ensino de História, ainda incipiente, fora inserido em um plano secundário quando comparado com as

demais disciplinas, de tal modo que as aulas eram ministradas apenas nos últimos anos do ginásio e aos fins de semana, cingindo-se tão somente a História da Europa ocidental, tida, até então, como a história da civilização, e a História Nacional, sendo esta última mantida em segundo plano quando comparada com a primeira (Nadai, 1992-93, p. 146).

Após a primeira implementação da História como componente curricular em meados de 1860, a aludida disciplina passa a ser massivamente aderida nas escolas primárias e secundárias, incrementando ao componente curricular a História Nacional antes pouco explorada. Para Bittencourt, a produção bibliográfica documentada em tal interregno é sintomática enquanto indicativo de incorporação da disciplina no âmbito escolar:

O número crescente de compêndios de história do Brasil editados, sobretudo a partir da década de sessenta do século XIX, comprova a incorporação dessa área do conhecimento histórico na cultura escolar do período, tanto para as escolas secundárias quanto para o ensino elementar (Bittencourt, 1992, p. 209).

É somente em 1971, com o advento da Lei 5.692, que ocorre a oficialização do ensino de História, compreendida no bojo dos “estudos sociais”, termo empregado na legislação promulgada sob a égide ideológica preconizada pela ditadura militar, enquanto disciplina integrante do componente curricular. Vale dizer: sequer possuía caráter autônomo-metodológico e assim como as demais disciplinas afeitas às humanidades, ocupava caráter secundário e predominantemente instrumentalizada aos interesses do regime.

Já em 1980, a produção intelectual-bibliográfica ganha profusão e a disciplina de História lecionada nas escolas e universidades passa a ser objeto da produção científica no que concerne às metodologias de ensino, livros didáticos e conteúdos curriculares e suas respectivas finalidades (Schmidt, 2004, p. 11). No entanto, conforme pontua Schmidt, apesar da efervescência acadêmica, pouco se sabia a respeito das reais condições do ensino de História em nível nacional, bem como as questões latentes até os dias atuais, principalmente atadas ao livro didático, e as metodologias de ensino ganharam novos contornos com a noção autônoma da História como componente curricular.

3. O EMPREGO DO LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO

A história do livro didático como instrumento do ensino perpassa, essencialmente, pela matriz religiosa que lhe dera origem, sendo, em tal contexto, forte veículo de propagação e manutenção dos valores e princípios da Igreja Católica, assim como pela vertente protestante. Conclui-se, portanto, que os livros didáticos, em sua gênese, partem de uma transformação cultural que se funda na religiosidade e são notadamente utilizados como instrumentos consagradores dos costumes locais. Nesse diapasão, descreve Choppin a respeito:

A natureza da literatura escolar é complexa porque ela se situa no cruzamento de três gêneros que participam, cada um em seu próprio meio, do processo educativo: de início, a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos “por pergunta e resposta”, que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas – entre os anos 1760 e 1830, na Europa –, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura “de lazer”, tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais (Choppin, 2004, p. 4).

Trazendo o enfoque para a contemporaneidade, depreende-se que, não apenas as apostilas e livros didáticos, mas também os materiais visuais e audiovisuais, assumiram protagonismo no processo de construção do conhecimento. A crescente mercantilização dos materiais didáticos passa a tomar corpo, desencadeando na produção em larga escala de uma variedade infinita de materiais, representando, assim, uma nova lógica de consumo concernente ao mercado editorial, produção predominantemente descompromissada com o processo de aquisição crítica do conhecimento, ao passo que, historicamente, revela ser objeto de atenção por agências governamentais, sobretudo após o fim da Segunda Guerra Mundial (Bittencourt, p. 300).

Diante de tal contexto é que os livros didáticos passam a ser compreendidos não mais como um objeto neutro de construção do aprendizado, mas a partir de todo processo de produção, distribuição e consumo (Schimdt, 2004, p. 136). Para Bittencourt, material didático, ora em análise, se consubstancia em objeto cultural de difícil compreensão, atado, essencialmente, a fatores externos como a classe editorial, o viés empregado pelo pedagogo, dentre outros aspectos interligados à cadeia de consumo:

A familiaridade com o uso do livro didático faz que seja fácil identificá-lo e estabelecer distinções entre ele e os demais livros. Entretanto, trata-se de objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de “múltiplas facetas”, e para sua elaboração e uso existem muitas interferências. Como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma *mercadoria* ligada ao mundo editorial e a lógica da indústria cultural do sistema capitalista (Bittencourt, p. 301).

Portanto, é certo que toda a cadeia produtiva do livro didático, contexto de produção, políticas editoriais e governamentais, bem como o público alvo a ser atingido com a publicação, são determinantes para a compreensão dos preceitos fundantes da obra enquanto instrumento balizador da prática docente.

Considerando a complexidade do livro didático, dada a multiplicidade de prismas que compõem sua estruturação, Bittencourt, em sua obra “Livros e materiais didáticos”, assevera que o livro didático pode ser contemplado pelos adereços externos e visuais, tais como imagens empregadas, ilustrações, capas que, por vezes, determinam o público-alvo da obra, e componentes técnicos, como o conteúdo selecionado e aspectos pedagógicos. Sobre o relevo do instrumento de ensino, a autora afirma:

O livro didático [...] é um material importante e de grande aceitação porque, além de fornecer, organizar e sistematizar os conteúdos implícitos, inclui métodos de aprendizagem da disciplina. Não é apenas livros de conteúdos de História, de Geografia ou de Química, mas também um livro pedagógico, em que está contida uma concepção de aprendizagem. A seleção de atividades apresentadas e sua ordenação no decorrer do texto não são aleatórias e requerem uma análise específica, para perceber a coerência do autor em sua proposta e fornecer condições de uma aprendizagem que não se limite a memorizações de determinados acontecimentos ou fatos históricos, mas permita ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais (Bittencourt, 2005, p. 315).

Como bem reforça Schmidt, tendo como base o viés estritamente pedagógico, os livros didáticos precisam ser avaliados sobre três aspectos centrais: a relação entre educação e livros didáticos, a relação com as perspectivas de popularização do saber e dos critérios de análise e sua utilização (Schmidt, 2004, p. 136) e a relação do docente. Aliás, esse último aspecto é de sumária importância no processo de manipulação do material didático, pontua a autora: As relações do professor de história, como as de outros, com os livros didáticos articula-se, fundamentalmente, por meio de suas concepções de educação, ensino e aprendizagem [...]. (Schmidt, 2004, p.136). Assim, desde a seleção do livro didático apropriado, familiarização com o conteúdo historiográfico e, por fim, a transmissão da matéria para o educando, requer do professor hercúleo esforço em compreender os vetores externos atados à realidade individualizada dos estudantes e adaptar a metodologia de ensino à realidade prática que os cercam.

Nesse sentido, a escolha do livro didático influi diretamente no processo de aprendizagem, já que é a partir do material escolhido que se delimita a metodologia adotada em sala de aula, sendo que os conteúdos ali contemplados devem, em nosso entender, resguardar sentido prático com a realidade vivenciada pelos educandos. De nada valeria, e sequer seria produtivo à transposição do conteúdo efetiva, lecionar recortes historiográficos que pouco resguardam identidade com os saberes e experiências empíricas detidas pelos alunos, de tal modo que, criticamente, não repercutiria na formação de uma consciência crítica.

Nesse bordo, o que se espera como fim do ensino, a depender do enfoque do material didático selecionado e da metodologia empregada em sala de aula, se torna completamente inócuo em um ambiente que não enxerga o educando como um ser possuidor de uma identidade própria e autônoma perante os fenômenos sociais, conforme assevera Moreira:

O foco na identidade, no âmbito da educação, revela-se indispensável. Qualquer teoria pedagógica precisa examinar de que modo espera alterar a identidade do/a estudante. O fim do ensino é que o/a aluno/a aprenda a atribuir significados e a agir, socialmente, de modo autônomo. Essa perspectiva exige a aprendizagem de saberes e habilidades, a adoção de valores, bem como o desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de si como um indivíduo que, inevitável e continuamente, deverá julgar e agir (Moreira, 2008, p. 1).

Portanto, a História, enquanto disciplina no âmbito das humanidades a ser compreendida no respectivo livro didático, possui o condão de transmitir o saber construído e remontado pelo meio acadêmico em conteúdo assimilável pelos educandos, através de metodologia regida pelos critérios pedagógicos estabelecidos pelas diretrizes do PNLD, de forma pautada e contextualizada com as particularidades sociais e locais, como será analisado no tópico seguinte a partir da análise do material selecionado.

4. O ENSINO DE HISTÓRIA E O PNLD

O autor Itamar Freitas (2010), em sua obra “Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História”, traça importante cronologia nas segmentações do ensino de História, sob a luz de sua metodologia e abordagem, culminando-a em variadas divisões históricas adotadas em conformidade com os interesses do historiador.

Assim, temos, em um primeiro plano, o estudo da História direcionado ao enfoque político, em que a história das sociedades é tratada como produto das ações políticas e centralizadas, via de regra, na figura de um protagonista político, retratados como “grandes homens” que encarnam os conflitos geradores das mudanças sociais. A partir de tal concepção individualista, resulta a denominada “História Social” que, a partir de significativas mobilizações populares lideradas por indivíduos significativos, não mais se credita o mérito da transformação social a essas figuras, mas, sim, ao movimento como um todo (Freitas, p. 67).

Como recorte historiográfico, também temos as denominadas “História Econômica”, “História Cultural” e o estudo “holístico” da História, levando em consideração as principais segmentações. A fragmentação do ensino da História nesses moldes se revela um método amplamente adotado pela França, com influência direta em diversos currículos de formação de profissionais, incluindo o Brasil em meados de 1934 até o início do século XXI (p. 68).

Não por outra razão, o ensino da História e os materiais didáticos empregados na lida pedagógica se valem da setorização e alternância de perspectiva em torno de um mesmo recorte. Aí a importância, sobretudo, do livro didático na organização cronológica e multifatorial dos saberes, de modo que seja proporcionada ao aluno um aprendizado “conglobante”. Para Itamar Freitas, a elementaridade do livro didático reside no fato de que é um instrumento que cumpre a função de materializar a disciplina escolar, pois, segundo o autor:

Ele veicula os seus principais constituintes: os conteúdos, ou seja, o núcleo sobre o qual ela se constitui; a natureza temática; e as limitações com as demais disciplinas. O livro didático também veicula as finalidades – as prescrições que dão sentido à existência dos conteúdos no conjunto das ações da escola. Por fim, os exercícios. O conjunto de atividades destinadas aos alunos e aos professores, responsável pela “fixação” e reprodução da disciplina escolar, também estão presentes no livro didático (Freitas, 2010, p. 241).

Observando a sistemática de seleção dos livros didáticos pelo PNLD, oportuno destacar que o livro didático, sendo assumidamente um produto de consumo que fomenta fortemente o mercado editorial, está sujeito às balizas mercadológicas que visam atender as tendências de ensino demandadas pelos professores, e além de tudo, a fim de que atendam e contenham os requisitos previstos no edital de seleção, submetem os interesses comerciais a uma roupagem que seja admitida dentre as diretrizes de ensino de cada governo.

Como afirma Bittencourt, “o livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização” (Bittencourt, 2010, p. 71). Com a aquisição e distribuição gratuita dos livros didáticos pelo ente governamental, vislumbrou-se uma verdadeira “corrida” no mercado editorial, e editoras passaram a incorporar em sua estratégia de mercado selos próprios voltados à produção dos materiais didáticos em larga escala e com maior variedade de segmentações metodológicas, cores e enfoques históricos, tudo a atender as demandas educacionais emergentes.

O guia do PNLD 2023 estabelece que a obra didática há de ser composta por Livro e Manual de Práticas e Acompanhamento da Aprendizagem, destinada aos estudantes e professores do 4º e 5º ano, com a finalidade de dialogar com as Competências Gerais da Educação Básica e específicas das Ciências Humanas e, principalmente, com a BNCC. Como objetivo central, as obras devem enfatizar a oralidade, compreensão de leituras e escrita de textos de acordo com a faixa etária estabelecida pelo Plano Nacional da Educação (PNE) (Brasil, 2019).

Nesse sentido, as obras estão organizadas em duas seções, de forma equilibrada, sendo a primeira dedicada a práticas e atividades de revisão, fixação e verificação de aprendizagem, e a segunda voltada às práticas de observação, investigação, reflexão e criação (Brasil, 2022). O guia também reforça a necessidade de incorporação em determinadas obras de noções afeitas a relações étnicas raciais, a fim de confrontar visões e perspectivas eurocêntricas e colonizadoras, requerendo do profissional maior atenção quanto ao contexto sociocultural que cerca sua posição geográfica.

A coleção aprovada pelo PNLD 2023 a ser analisada, assim denominada “Aprender Juntos – História”, concernente aos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, é organizada em cinco volumes, sendo o primeiro elaborado com base no eixo “mundo público e mundo privado”, propondo a conceituação do espaço público e privado e seus papéis sociais e divergências culturais; o segundo volume é pautado no eixo “História e grupos de convivência”, trabalhando as

relações sociais nos espaços da casa, vizinhança e escola e noções de sujeito e tempo histórico; o terceiro é referente ao eixo “município e população brasileira e as respectivas formações culturais e étnicas”, principalmente centrando-se ao estudo das populações e transformações sociais urbanas; o volume 4 refere-se ao eixo atinente às “relações produtivas pautadas no trabalho”; e, por fim, o último volume alude aos “povos antigos e à pesquisa histórica”, sendo, esses últimos, ciclos de maior extensão na obra.

Tendo por recorte a análise do material relativo à “História da África”, passaremos a compreensão da abordagem didática da História da África e Brasil.

5. A ABORDAGEM DA HISTÓRIA DA ÁFRICA

Temas como a História do continente africano e o processo de escravização dos povos jamais poderiam deixar de compor o componente curricular destinado aos estudantes do ensino fundamental nos anos finais, em que pese sua complexidade e sensibilidade no que diz respeito à abordagem teórica e política que são indissociáveis à matéria. Não obstante, o incontestável relevo de tal especialidade, somente com o advento da Lei 10.639/03, sancionada em 2003, passa a se tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares de todo o país, como resultado de incansáveis lutas do movimento negro brasileiro por reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira.

A novel alteração legislativa que agrega a Lei de Diretrizes e Bases da Educação à obrigatoriedade do ensino da História da África ao ensino fundamental e médio, sob prismas adequados a cada etapa de ensino, impôs novos paradigmas a serem rompidos atinentes à realidade do ensino. Em primeiro lugar, houve a necessidade de reformulação das bases de ensino dos profissionais da educação, na medida em que não bastaria o mero conhecimento histórico da origem e formação dos povos africanos, sendo primordial a desconstrução de mentalidades e práticas preconceituosas, enquanto produto de uma realidade social construída pelas classes dominantes.

Assim, a referida lei paradigmática instituiu mais do que a mera obrigatoriedade do ensino da História da África e cultura afrodescendente. Ela dispõe ao núcleo escolar instrumentos de direcionamento de discussões que permitem acréscimo de valores aos conteúdos lecionados em sala de aula, com o fim de construir coletivamente saberes que propiciem a visibilidade e a inclusão.

Cumprido destacar que os meios “clássicos” de construção do saber histórico sempre relegaram a História dos povos historicamente oprimidos a um caráter secundário, quando não invisibilizada por completo nos materiais didáticos e planos de ensino, isso porque, segundo Marc Ferro, em um contexto geral, a história pode ser enviesada ao bel-prazer daqueles que detêm as forças produtivas em detrimento dos povos assolados pelo processo de colonização (Ferro, 1999, p.13). Em suma, a história dos “vencedores” sempre preponderava.

À análise do material didático selecionado, de plano, no volume 3, especificamente no capítulo 10, temos a utilização, em grande dimensão, de imagem simbólica relativa ao monumento histórico denominado “Portal do Não Retorno”, em Uidá, Benim, no continente africano. Como o próprio nome sugere, o monumento histórico construído faz alusão ao último ponto de embarque de pessoas sequestradas e escravizadas para lugares desconhecidos. Logo após, o material dispõe de três perguntas a serem respondidas e desenvolvidas pelo estudante, fomentando, assim, compreensão da memória histórica atada ao processo de escravização dos africanos, seguida da propositura de três tópicos de atividades.

Quanto ao conteúdo doravante disposto, o aludido capítulo busca abordar a história das sociedades africanas a partir da delimitação geográfica dos reinos e impérios (1401 a 1600) e de suas características culturais. Dessa forma, a invisibilização da diversidade étnica e cultural do continente africano é tratada em forma de questionamentos aos alunos acerca do conhecimento da existência dos impérios destacados.

As atividades contidas na seção “Apoio didático”, presentes em cada uma das “lições”, exigem do professor a condução de um fluxo de oralidade a partir da leitura e percepção individual do fato histórico narrado pelos elementos visuais constantes no material (na medida em que se utiliza de uma imagem de um monumento histórico como ponto de partida para a discussão), interligados à representação textual inicial (esta representada por textos curtos, diretos e de fácil compreensão).

A leitura de imagens novamente se faz presente adiante, no tópico “Vamos ler imagens”, que descreve os guerreiros do povo Massai, na Tanzânia, durante a cerimônia em que se utilizam de pernas de pau. Após a visualização da foto, requer-se do aluno a realização de exercícios voltados à contemplação de questões culturais, tais como a estamperia amplamente utilizada na cultura africana, formas das estampas, e sua similaridade com as estampas presentes em nosso país a ser retratada a partir da atividade de pesquisa.

O método consistente em disposição de imagens ao longo do material e, em seguida, na indagação acerca da percepção particular do aluno, há tempos se consagrou como recurso efetivo no processo de aprendizado. Para Bittencourt, muito embora a utilização de imagens e mapas no ensino da História seja um recurso primário, resguardam papel essencial na obtenção passiva do saber, pois:

Embora a introdução de gravuras e mapas no ensino de História, há cerca de um século, e a multiplicação de imagens apresentadas atualmente como material didático demonstrem a importância desse recurso na cultura clássica escolar, a reflexão sobre o papel que efetivamente desempenham no processo de ensino e aprendizagem é escassa. As imagens são meros recursos para motivar e ilustrar o curso de História? Na afirmação de Serrano (1935), são utilizadas para “concretizar” noções abstratas, tais como o tempo histórico, proporcionando aos alunos formas de presenciar outras experiências não vivenciadas por eles. E como os alunos provenientes de uma geração formada pela saturação de imagens se relacionam com a iconografia escolar ou a

apresentada pela escola como estudo? As imagens “tecnológicas” dos computadores trazem mudanças substantivas para a aprendizagem de História e substituirão livros didáticos? (Bittencourt, 2004, p. 70).

Passamos à análise do livro didático, da mesma coleção (“Aprender Juntos”, da editora SM Educação), destinado aos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental. A coleção segue o mesmo diapasão em suas obras destinadas ao ensino fundamental: 1) se utiliza da iconografia como ponto de partida para as reflexões; 2) introduz a temática a partir de um texto reduzido e direto; e 3) estimula o aluno através de três perguntas que requerem o desenvolvimento de respostas que tracem uma relação entre a cultura africana e costumes locais.

O trecho da obra analisada situa-se no capítulo 4 a 6, páginas 42 a 75, iniciando-se pela retomada de questões culturais trabalhadas no volume anterior. A seguir, o material se utiliza de elementos textuais acompanhados de imagens com a respectiva contextualização lateralizada à exposição. Desse modo, inicia o capítulo 4 tratando o processo de transformação dos povos africanos nos processos de deslocamentos de pessoas e mercadorias, tendo por ênfase o estudo da força produtiva ali vigente e a exploração da mão de obra escrava e a adaptação cultural dos povos africanos à nova lógica de exploração.

A seção “Quem eram os povos africanos?” trata do processo de adaptação cultural dos povos, que pertenciam a localidades diversas do continente africano. Desse modo, o texto introdutório é acompanhado de três questionamentos, seguindo a estrutura base da coleção, indagando aos estudantes acerca de suas percepções pessoais sobre o processo de ambientação dos povos a partir da retirada compulsória de seus respectivos países de origem. Tais indagações buscam reforçar a interpretação iconográfica e textual de forma a estimular a compreensão do sincretismo cultural decorrente da vinda dos povos africanos.

Oportuno destacar que a coleção trata da História da África sob prismas diversos em cada um dos volumes, portanto, nesse material, o recorte se inicia com o processo de sequestro dos povos africanos e se encerra com o estudo dos núcleos de resistência a escravidão, seu modo de vida e posição social.

No volume em questão, os autores incluíram ao estudo do tema a análise e interação com registros históricos, tal como a exposição de um esquema representativo de um navio negreiro, de 1823, a demonstrar seu interior e a forma desumana que ocorria o tráfico negreiro e o quão importante é combater o processo de exploração da mão de obra. Ainda, se observa o emprego de tabelas escritas e numéricas a complementar o elemento textual exíguo observado em determinados blocos.

O bloco intitulado “Consciência Social” propõe atividade envolvendo conversas com os estudantes sobre a situação humilhante dos escravizados e a importância de se assumir uma postura humana frente a dantesco fato histórico, a fim de que compreendam tamanho processo de desumanização da população negra e as violências que eram perpetradas nos navios negreiros.

Essa diversidade de interações possibilita o atendimento às competências impostas pela BNCC, de modo a não só atendê-las a partir da descrição textual dos conteúdos ali sugeridos, mas também propicia ao professor ferramentas diversas para a construção do aprendizado, privilegiando a oralidade e a interação com a classe de forma ampla. Também se observa a sugestão de material audiovisual para complementação dos saberes transmitidos em sala de aula, o que pode contribuir, quando utilizado em caráter suplementar, a fixação do conteúdo através do impacto e da concretização proveniente das imagens.

Passando a análise da obra destinada aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, cujo tema recai sobre o estudo dos povos antigos no continente africano, os capítulos seguem a exata lógica dos demais, ou seja, não se observa alternância metodológica a depender do tema. No entanto, observa-se maior disposição textual, acompanhada de imagens referenciadas, seguido de enunciados compostos que envolvem a leitura das imagens, tendo como apoio o texto inicial.

Posteriormente, nos capítulos subsequentes, ainda se preserva os blocos atinentes a atividades pautadas em imagens, reunindo como único diferencial dos demais volumes a ampliação dos elementos textuais. Nesse sentido, temos uma estrutura metodológica preservada em todos os volumes-objeto da presente análise, não havendo significativas alterações concernentes à abordagem dos conteúdos, embora os volumes se refiram ao conteúdo anual referente a três anos subsequentes.

Findada a análise, observamos uma segmentação dos conteúdos dispostos inteiramente baseados nas competências estabelecidas pela BNCC e uma multiplicidade de ferramentas dispostas ao professor, tudo a contemplar a capacidade escrita, oral e interpretativa. Constatamos pouca inferência a outros recursos tecnológicos utilizados como instrumento de aprendizado que não a exposição visual de vídeos e documentários, contudo, tal fator não há que ser só pesado negativamente, pois a incorporação de instrumentos tecnológicos poderá culminar em um processo de exclusão daqueles que possuem acesso esporádico à internet e pouco influi na apreciação da qualidade do material didático.

Denota-se também o compromisso com a formação de uma autoconsciência crítica, bem como do corpo estudantil, através da interligação de atividades que estimulam a reflexão de valores anticolonialistas e antirracistas. No entanto, muito embora se identifique tal preocupação, não vislumbramos qualquer referência à influência capitalista no processo de exploração dos povos e da perpetuação das formas de exploração.

Evidentemente, tal enfoque, enquanto uma verdadeira celeuma nos dias atuais, não será explorado com a profusão que lhe é demandada para a compreensão adequada, sob pena de deturpações quanto ao seu sentido político. Porém, à guisa dos autores expoentes da pedagogia clássica, entendemos pela necessidade de se perquirir as veias do sistema econômico que dera azo a tais formas de submissão dos povos africanos ao regime desumano da escravidão e como

a estrutura econômica conduzida pelas forças dominantes reformula o processo de exploração sob condições “socialmente aceitáveis”.

Nesse ponto, destacamos a lição de Adorno a respeito da incumbência de promover a chamada emancipação do indivíduo através da promoção de um ambiente verdadeiramente crítico, na acepção literal do termo, a partir da construção de um saber que viabilize leituras autônomas de mundo, o que não se confunde com a modelagem do pensamento:

Evidentemente não há assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não há mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (Adorno, 2006, p. 141-142).

Diante de tal “carência” constatada, a relação livro didático e professor assume papel decisivo na aquisição de uma consciência crítica que permita aos estudantes não só compreenderem o processo de desumanização dos povos africanos, mas também serem capazes de constatar os reflexos atuais da exploração econômica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, o livro didático está longe de ser um instrumento de construção do saber neutro. O material em questão é fruto de uma construção complexa, que deve ser compreendida dentro de uma ótica mercadológica, um produto de mercado e, como tal, está estritamente ligado a questões editoriais e a interesses predominantemente econômicos, voltados à potencialização de sua comercialização.

Não obstante, a influência de fatores externos que o livro didático invariavelmente sofre em seu processo de organização e seleção de conteúdos tem indubitável sua importância histórica na materialização do saber (em alguns casos, lamentavelmente, até mesmo tendo protagonismo maior do que o próprio professor), sendo um instrumento incorporado ao ensino.

A despeito de seu protagonismo na construção do saber, não nos interessa uma análise meramente contemplativa de seu uso e implicação na sala de aula. Não por outra razão, a presente pesquisa centrou-se em analisar o conteúdo e a estrutura da coleção “Aprender juntos”, listada no PNLD 2023 a partir de um prisma crítico.

A partir da análise dos conteúdos afeitos à História da África na respectiva coleção, foi possível constatar que o material de apoio dispõe de uma variedade positiva de ferramentas que contempla múltiplas habilidades do estudante. Não obstante aos fatores positivos observados,

o material contém pouca alternância de abordagem entre os recortes historiográficos, requerendo do professor responsável maior habilidade de manipulação de seus conteúdos por vias distintas.

Também, visualizamos de forma explícita a preocupação com o atendimento das competências estabelecidas pela BNCC, com valores democráticos e humanitários, ao propiciar momentos de reflexão coletiva acerca de períodos históricos. No entanto, a problematização acaba por esbarrar no que denominamos como “zona limítrofe” entre o mero questionamento e o criticismo propriamente dito.

O ensino da História da África, sobretudo o processo de escravização e exploração da mão de obra escrava, fatalmente requer uma abordagem que não só implique no aprendizado a partir da identidade entre povos, mas que possibilite a leitura das problematizações sob um olhar autônomo que permita a identificação e compreensão como um fenômeno social, e que, portanto, não se restringe à época do fato histórico.

Nesse contexto, importa mencionar os inegáveis avanços advindos da Lei 10.639 de 2003, que sedimenta o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio. A inovação legislativa em questão é compreendida como um verdadeiro paradigma, pois permite aos estudantes de matizes afrodescendentes o reconhecimento de sua identidade histórica, propiciando, assim, a desconstrução da naturalização dos estigmas que recaem sob a população negra e seus reflexos nas relações de trabalho hodiernas.

Portanto, o presente artigo assinala o dever detido pelo mercado editorial de livros didáticos em abordar a temática da História da África sob o enfoque do “caráter social” dos preconceitos, tendo como finalidade precípua sua desconstrução em sala de aula.

Por mais que se vislumbre o compromisso com o estímulo à reflexão, por se consubstanciar em um produto integrante da lógica de mercado capitalista, o livro didático reúne sérias limitações, dependendo cada vez mais da adaptação do professor e o seu conteúdo, sendo, por isso, a formação do educador e a seleção do material didático critérios determinantes no grau de compreensão crítica do conteúdo, para além de uma simples transmissão de conteúdos, tal qual alude Adorno (2006).

7. REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

BITTENCOURT, Circe. **Livros didáticos entre textos e imagens**. IN: BITTENCOURT, Circe (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004, p. 69-90.

BITTENCOURT, Circe. **Livros e Materiais Didáticos de História**. IN: Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008, pp. 291-324.

FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação.** São Paulo: IBRASA, 1983.

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História (Anos iniciais).** São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

LUNGOV, Mônica. **Aprender juntos história, 3º ano: ensino fundamental : anos iniciais /** Mônica Lungov, Raquel dos Santos Funari. São Paulo, Edições SM, 2021.

LUNGOV, Mônica. **Aprender juntos história, 4º ano: ensino fundamental : anos iniciais /** Mônica Lungov, Raquel dos Santos Funari. São Paulo, Edições SM, 2021.

LUNGOV, Mônica. **Aprender juntos história, 5º ano: ensino fundamental : anos iniciais /** Mônica Lungov, Raquel dos Santos Funari. São Paulo, Edições SM, 2021.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **A história na escola: autores, livros e leituras.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 151-172.

MATOS, Júlia Silveira. **Os livros didáticos como produtos para o Ensino de História: uma análise do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD.** História, Rio Grande, 3 (3), 2012, pp. 165-184.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004.