

REPRESENTAÇÃO DOS AFRO-BRASILEIROS NO LIVRO PARADIDÁTICO DE HISTÓRIA "ISTO É SANTO AMARO"¹

Cássia Santos de Oliveira²

RESUMO

Ao longo dos anos no Brasil, os materiais didáticos vêm sofrendo mudanças e tendo um aumento nos números de produções. Dentre das disciplinas, podemos destacar a de História, que conta atualmente com um grande número de materiais e livros paradidáticos. Sendo assim, o presente artigo tem como objetivo fazer uma análise do livro paradidático de História e para isso foi realizada uma investigação qualitativa buscando compreender e interpretar como os afro-brasileiros e em consequência os africanos e a África está sendo representados. Metodologicamente, este artigo está disposto em três momentos: no primeiro foi observado como os livros e os materiais didáticos de História são definidos, quais as mudanças e adaptações podem ser verificadas nesses materiais. No segundo é analisada a inserção e relevância da cultura afro-brasileira no ensino de História e por último é realizado um estudo de caso de um livro paradidático fazendo uma leitura crítica acerca da temática em questão.

Palavras-chave: História - Estudo e ensino - Brasil. Livros didáticos - Brasil. Negros - Identidade racial. Paim, Zilda - Crítica e interpretação.

ABSTRACT

Over the years in Brazil, teaching materials have undergone changes and an increase in the number of productions. Among the disciplines, we can highlight History, which currently has a large number of materials and educational books. Therefore, this article aims to analyze the textbook of History and for this, a qualitative investigation was carried out, seeking to understand and interpret how Afro-Brazilians and, consequently, Africans and Africa are being represented. Methodologically, this article is arranged in three stages: in the first, how the books and teaching materials of History are defined, what changes and adaptations can be verified in the materials. The second analysis is about the insertion and Afro-Brazilian culture in the teaching of History and, finally, a case study of a textbook is carried out making a critical reading of the theme in question.

Keywords: Black people - Racial identity. History - Study and teaching - Brazil. Paim, Zilda - Criticism and interpretation. Textbooks - Brazil.

¹ Trabalho de conclusão de curso, apresentado ao curso de Licenciatura em História da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, sob a orientação do Prof. Dr. Pedro Acosta Leyva.

² Graduanda em Licenciatura em História pela UNILAB, Campus dos Malês.

1. INTRODUÇÃO

O livro e os demais materiais didáticos são instrumentos indispensáveis para o processo de aprendizagem do estudante, e são muito importantes para a execução do trabalho do docente. Por esse motivo, é fundamental entender como esses materiais estão relacionados com as metodologias de ensino.

Nos materiais destinados à disciplina da História houve avanços no que diz respeito aos conteúdos, por volta do século XX para XXI, novas abordagens ganharam cada vez mais espaços, tornando possível abordar temas de caráter social, político e econômico. Além disso, outras temáticas surgem a partir da efetivação da lei 10.639/2003 e da lei 11.645/2008 que obriga o ensino da História e cultura da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas. (CARVALHO, 2014).

Por essa mudança ser relativamente recente, os afro-brasileiros tiveram a sua História de vida relatada pela perspectiva do colonizador em que os registros destacavam apenas a escravidão, pobreza e tragédia, ou seja, apenas estereótipos inferiorizantes (GUEDES, 2017). Durante muito tempo a nossa educação foi propagada desta maneira, e hoje ainda permanece no nosso imaginário esses conceitos formulados acerca dos afro-brasileiros e africanos. Tanto que pude observar tal realidade em uma das minhas experiências acadêmicas.

O interesse em analisar os materiais didáticos, surgiu da minha experiência no Estágio Supervisionado III, quando ministrei aulas para uma turma do 7º ano do ensino fundamental. Na unidade escolar na qual lecionei foi abordada a História do continente africano, refletindo sua trajetória, tentando compreender seus processos históricos e suas dinâmicas sociais e reconhecendo a presença e contribuição africana na História do Brasil. Antes da execução das minhas propostas, pude observar a dificuldade do professor em se desvincular do livro didático para ministrar as aulas. Outro impasse foi à quantidade de exemplares que era insuficiente para toda a turma, portanto muitos estudantes ficaram sem livro. E pude observar o uso do material didático de forma descontextualizada, sem que dialogassem com os conteúdos ministrados nas aulas. O material utilizado foi à obra *Isto é Santo Amaro*, da historiadora santamarense Zilda Paim, obra que está inclusa na coleção José Silveira, criada pela Academia de Letras da Bahia.

Levando em consideração a relevância que a obra possui para História local, pretendo fazer uma análise deste livro paradidático. O objetivo central aqui é fazer uma investigação qualitativa com o intuito de compreender e interpretar o objeto analisado, além de observar como estão sendo representados os afro-brasileiros.

Diante dos meus objetivos, classifico essa pesquisa como exploratória, sendo que Gil (1991, p.45) diz que “Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a tomá-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Com isso, a intenção aqui também é apurar as ideias e os discursos feitos, e nesse intuito fiz um levantamento de dados com diversas fontes, principalmente de livros, teses e artigos científicos, de autores que produziram materiais hoje referência na área a ser estudada; que de acordo com Marconi e Lakatos (2003) se faz necessário, independente dos métodos escolhidos é indispensável, tanto por trazer conhecimentos da área a ser estudada, tanto para evitar possíveis repetições e nos orientar para outras fontes de coleta.

Buscando manter um diálogo com essas referências, na primeira parte do texto a intenção é observar como os livros e os materiais didáticos de História são definidos, assim como quais mudanças e adaptações podem ser observadas nesses materiais. Na segunda parte as análises são feitas a partir da inserção e relevância da cultura afro-brasileira no ensino de História, e como essa inserção é fundamental para repensar a escola e as práticas pedagógicas. Por fim faço um estudo de caso da obra escolhida, realizando uma leitura crítica analisando os acertos e erros da temática em questão.

2. OS LIVROS E MATERIAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Os livros e os diversos materiais didáticos (filmes, documentários, obras literárias, livros paradidáticos, jornais, revistas, imagens, tabelas e uma infinidade de tipos de documentos) são materiais de trabalho do professor e do aluno, essa diversidade de materiais didáticos, assim como seu uso na sala de aula nos leva a uma reflexão sobre as diferenças entre eles. Dentre dessa série de materiais temos os que são denominados de suportes informativos e os documentos. Os suportes informativos dizem respeito a todo o material criado com a intenção de comunicar saberes das disciplinas escolares, eles têm uma linguagem própria e são construídos obedecendo a critérios técnicos que se refere ao vocabulário, extensão e com os princípios pedagógicos. Dentro desse repertório temos toda série de publicações de livros didáticos e paradidáticos, atlas, dicionários, apostilas, cadernos, além das produções de vídeos. Já o suporte denominado como documentos diz respeito a todo material produzido sem a intenção didática, que tem como objetivo alcançar um público mais amplo e diferenciado. Dentro desse rol temos: Contos, lendas, filmes de ficção ou

documentários televisivos, músicas, poemas, pinturas, artigos de jornal ou revistas, leis, cartas, romances. É através do intermédio do professor ou dos projetos pedagógicos que esses documentos se transformam em um material didático, a partir de seleção e aplicação de métodos pedagógicos. (BITTENCOURT, 2008)

Tanto o material informativo quanto os documentos são bastante utilizados na escola, é nesse espaço que se estabelece uma formação ideológica com o intuito de se construir padrões e normas que cujas diretrizes são estabelecidas pelos poderes dirigentes e apoiadas por produções intelectuais. Nesse sentido, os livros e os materiais didáticos seriam o meio pelo qual essas ideias são difundidas na comunidade escolar; e serão selecionadas de acordo com a escolha dos professores ou dos projetos pedagógicos da escola. Sendo assim, é de extrema importância entender o que são os livros e os demais materiais didáticos, e o que eles propõem enquanto possibilidade didática. (JESUS, 2015)

O livro didático é um material difícil de definir, de acordo com Circe Bittencourt (2008), apesar dessa difícil tarefa a familiaridade com o livro didático permite identificá-lo com facilidade e distingui-lo dos demais livros. Porém, trata-se de uma obra bastante complexa, que sofre interferências de diversos sujeitos; sendo assim, podemos analisar o livro didático através de algumas perspectivas, como seu valor material, pedagógico e ideológico. A autora afirma que os conhecimentos escolares que constituem o livro são propostos pelos currículos educacionais, ou seja, o Estado interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos e depois cria critérios para avaliá-los.

Segundo Choppin (2008, p.12-13) os livros escolares são objetos de poder que orientam principalmente os jovens que por muitas vezes são poucos críticos, e sobre a eficácia afirma “[...] procede também da lenta impregnação que permite sua utilização frequente, prolongada, repetida. Constituem assim poderosas ferramentas de unificação – até de uniformização – nacional, linguística, cultural e ideológica”. Podemos observar que cada livro didático recebe um significado particular que irá depender do seu processo de elaboração, sendo que o mesmo irá atender aos interesses de determinados grupos sociais que vão inserir suas identidades e valores, mesmo que o livro receba influências externas. Sobre isso Choppin (2008, p.12-13) confirma:

A partir do início do século XIX, a edição escolar se inscreve definitivamente em uma perspectiva nacional: o livro de classe é considerado como um símbolo indenitário, da mesma forma que a moeda ou a bandeira. Mesmo se os empréstimos e as influências foram numerosos, os procedimentos colocados pelos poderes políticos para controlar ou regular as produções escolares não são, como mostra o estudo comparativo como o estudo histórico, jamais idêntico.

Além de todo um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura que são inseridos nos livros didáticos, Bittencourt (2008), ressalta que as interferências dos professores e alunos são também parte importante para a sua compreensão, analisando como esse público utiliza os conteúdos, os instrumentos de aprendizagem, a ideologia e os valores que nele está contido.

Assim como o livro didático, os livros paradidáticos são também um material de difícil definição, essa problemática poderia ser resolvida através das próprias editoras que mantinham uma classificação nos seus próprios catálogos; porém, com a ampliação do mercado literário essas definições foram revistas. Conforme Zamboni menciona (1991, p.11) para as editoras as produções paradidáticas são:

Para os editores, são consideradas paradidáticas as publicações que têm como objetivo subsidiar o trabalho pedagógico. Consideramos como didática toda produção usada pelo professor na sua atividade docente. A diferença que se observa entre o chamado livro didático e o paradidático é uma questão de forma e não de conteúdo.

No meio acadêmico observa-se uma tendência de definir o livro paradidático pelo seu uso, o que é visto como a complementação do livro didático tradicional. Existem autores que usam a separação entre paradidáticos informativos e ficcionais. Para eles os paradidáticos informativos são os livros que tratam de assuntos ligados a uma disciplina do currículo escolar, complementando assim o livro didático adotado. Como nos mostra Campello e Silva (2018, p.74):

Diferentemente do livro didático, o paradidático informativo não segue obrigatoriamente a seriação e a sequência de conteúdos recomendadas nos currículos. Alguns estudiosos veem isso como um aspecto positivo, pois nos paradidáticos, diferentemente dos didáticos, os temas costumam ser apresentados de forma menos fragmentada, possibilitando a relação com outras áreas do conhecimento e o uso de acordo com o perfil das turmas com as quais este material será trabalhado.

Em contrapartida, Campello e Silva (2018) afirmam que os paradidáticos ficcionais podem ser entendidos como qualquer livro de ficção considerada como leitura extraclasse. Para algumas editoras o livro paradidático ficcional além de ser um livro de história, ele utiliza com frequência elementos pedagógicos, tendo como finalidade estimular comportamentos e atitudes esperados de determinado público e ajudar a resolver problemas, assim como ajudar a ter relações com outros grupos e muitas outras questões.

No Brasil as políticas públicas voltadas para a produção e distribuição de obras didáticas surgem a partir da década de 1930, com as políticas de estruturação de um sistema de ensino nacional idealizado por Getúlio Vargas. Nas décadas posteriores ocorreram mudanças políticas que resultaram na alternância entre governos democráticos e autoritários que influenciou diretamente no sistema de ensino, e foram somente nos anos 1990 que ocorreu uma organização sistemática voltada à avaliação dos materiais didáticos que eram distribuídos às instituições de ensino. (MONTEIRO e STROHER, 2018).

Com surgimento de novas problemáticas e de novos questionamentos, assim como também a ampliação do conceito de fonte histórica, novas possibilidades de pesquisa surgiram, e o livro didático passou a ser visto como um instrumento de complexidade cultural que traz novas experiências revela o modo como a sociedade vigente e os intelectuais pensam e como lidam com a renovação das teorias e metodologias, se transformando em uma preciosa fonte de pesquisa. Munakata (2013) nos mostra que as pesquisas sobre o livro didático tiveram um grande crescimento nos anos de 1990 e 2000 e esse crescimento pode ser atribuído à realização de encontros, simpósios, centros, núcleos e projeto de pesquisa, que resultou em cerca de 800 trabalhos sobre o livro didático, produzidos entre 2001 a 2011 e até os dias atuais as pesquisas não param de crescer.

E esse crescimento não se restringe ao Brasil, tornando-se uma tendência internacional, tanto que em diversos países foram construídos centros de pesquisa sobre o tema. Munakata (2013) aponta também que em muitos países a produção e distribuição do livro didático são reguladas pela mediação do Estado. Já no Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático de 1985 é que faz a mediação entre a editora e o público-alvo, que são os professores e estudantes. Sobre isso Rubia Caroline Janz (2014, p.6) afirma:

No Brasil esse processo é bastante complexo e é realizado pelo Programa Nacional de Livro Didático. O PNLD, como é conhecido o programa, realiza a mediação entre as editoras e os docentes e discentes de escolas públicas, avalia as coleções que estão aptas a serem distribuídas, faz a compra e distribuição para todos os alunos do Ensino Fundamental e Médio, depois que os professores escolhem as coleções de acordo com as suas preferências.

Deste modo é importante observar se as demandas do Estado estão sendo cumpridas. No caso específico do livro didático de História, as mudanças exigidas pela lei 10.639/03 aprovada após anos de luta do movimento negro no Brasil, que tornou obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, estão sendo efetivadas pelas editoras, assim como analisar as representações dos negros e verificar se estão de acordo com

os preceitos da nova História, com seus novos objetos, fontes e sujeitos. Sujeitos esses que há muito tempo foram excluídos da história da humanidade pelos positivistas, povos esses assim como os africanos e os indígenas, que até em outro momento eram objetos de estudo quase exclusivos da antropologia (PEREIRA E SEFFNER, 2008).

Além das novas mudanças e adaptações que os materiais didáticos vêm sofrendo ao longo dos anos, a produção didática brasileira tem se caracterizado pela elaboração de uma variedade de textos escolares e se especializado na confecção de livros paradidáticos, sobre isso Bittencurt (2008, p.308) afirma:

Segundo dados das editoras, a História é uma das disciplinas que contam com o número mais elevado de títulos paradidáticos, e essa produção continua a crescer, em consequência da indefinição de conteúdos propostos para o ensino fundamental e médio.

Contudo, todo progresso relacionado ao livro didático e do livro paradidático deve ser analisado com cuidado, pois o processo de confecção dos materiais didáticos está estreitamente conectado aos órgãos públicos responsáveis pela educação que ao mesmo tempo tem relação complexas com as editoras, e ambas são influenciadoras do produto final como um todo. Do mesmo modo, necessitamos compreender que não existe um material didático perfeito, o mesmo tem suas deficiências de conteúdo, erros, limites, vantagens e desvantagens; ou seja, esse material é um fruto que deve estar em constante análise, sendo reavaliado e criticado. (BITTENCOURT, 2008).

3. INSERÇÃO E RELEVÂNCIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DA HISTÓRIA

Os povos do continente africano há muito tempo foram tratados como uma sociedade sem História e carregados de estereótipos negativos, como nos explica Oliva (2009, p.14) “[...] sobre a África e os africanos, foram depositados, no imaginário social brasileiro, com exceções evidentes (mas não majoritárias), uma série de imagens negativas e estereótipos ao longo das últimas décadas”. Essa conjuntura afetou diretamente os afro-brasileiros que passaram muito tempo sem se verem representados, e tiveram sua história de vida sempre contada a partir da perspectiva do outro/colonizador, sobre Cruz e Santos (2012, p.195) afirma: “Esse conjunto de representações e de estereótipos sobre tais grupos orientou a

produção historiográfica e um modo de olhar e de construir de forma binária um ‘nós’ e um ‘eles’, ou seja, um discurso sobre um ‘Outro’”.

A representação que fazemos do outro é a produção dos significados que são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. “Representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos” (HALL, 2016, p.31). Dessa maneira para Stuart Hall a representação é a produção do significado dos conceitos da nossa ideia por meio da linguagem, a conexão entre esses dois é que permite nos referimos ao mundo concreto e ao mundo abstrato. Representar não pode ser pensado como um ato individual e nem como uma simples reprodução da realidade, pra ele a representação envolve linguagem e discurso e esta ligada diretamente a ideia de que a realidade social é construída discursivamente, ou seja, a representação está ligada a produção de sentido, de significados sociais. Sendo assim, afirma: “[...] A existência de linguagens comuns nos possibilita traduzir nossos pensamentos (conceitos) em palavras, sons ou imagens, e depois usá-los, enquanto linguagem, para expressar sentidos e comunicar pensamentos a outras pessoas”. (HALL, 2016, p.37) Esse modelo de sentido ele vai descrever como linguístico, no qual os signos são capazes de carregar e expressar sentidos que estejam organizados uns com os outros em um sistema.

Para Hall a cultura é a base para se discutir a representação, por envolver a linguagem na construção da realidade social, da produção de sentidos e de significados coletivos, não sendo possível falar de um sem o outro. É preciso ser capaz de desempenhar os dois sistemas de representação, um primeiro sistema em que você cria uma associação entre coisas (um mapa conceitual) criando conceitos pra dar significado às coisas. E o segundo sistema de representação (mapa semiológico) é quando você transforma esses conceitos em signos (HALL, 2016). Com isso as pessoas da mesma cultura precisam compartilhar uma maneira semelhante de interpretar esses signos, porque somente assim elas vão conseguir se comunicar de forma efetiva. Como afirma:

Pertencer a uma cultura é pertencer grosso modo ao mesmo universo conceitual e linguístico, saber como conceitos e ideias se traduzem em diferentes linguagens e como a linguagem pode ser interpretada para se referir ao mundo ou para servir de referência a ele. Compartilhar esses aspectos é enxergar o mundo pelo mesmo mapa conceitual e extrair sentido dele pelos mesmos sistemas de linguagem. (HALL, 2016, p.43)

Ainda destaca que os sentidos extraídos pelos mesmos sistemas de linguagem não é algo fixo na natureza, mas de nossas convenções sociais, culturais e linguísticas. Dessa forma não existe um sentido final ou absoluto. Existe uma disputa de sentidos, as coisas

materiais que existem não se significam por si só, somos nós que atribuímos sentidos a elas; atribuímos significados ao mundo e aos sujeitos posicionados historicamente.

A representação feita sobre os povos negros nos livros ocorreu por muito tempo somente pela sua raça/gênero, pelo modo habitual como descendentes de escravizados, pela maldade, pela tragédia e pela pobreza. A única referência que tinham dos seus ancestrais era pautada em uma história marginalizada, na qual suas contribuições para a sociedade eram apenas por meio do trabalho braçal que exerciam como escravizados. (GUEDES, 2017). Por muito tempo a nossa educação foi estruturada desta maneira, sem contemplar a todos. E isso diz muito da forma como a educação brasileira está atrelada a um contexto repleto de preconceitos.

Diante disso, a necessidade de discutir novas temáticas e a diversidade étnico-racial é um fator importante para repensar a escola e as práticas pedagógicas na sociedade brasileira. Sendo assim a indagação de como se constrói os sentidos de pertencimento e de exclusão étnico-raciais na sociedade contemporânea e de quem é negro no Brasil é fundamental. (ZUBARA; SILVA, 2012).

Um passo importante para se construir novas ideologias que sejam capazes de atingir as bases populares é tendo como contrapartida a questão da autodefinição ou auto identificação, que irá permitir a construção de uma identidade ou personalidade coletiva. Sobre Munanga (1999, p.14) afirma:

Essa identidade, que é sempre um processo e nunca um produto acabado, não será construída no vazio, pois seus constitutivos são escolhidos entre os elementos comuns aos membros do grupo: língua, história, território, cultura, religião, situação social, etc. estes elementos não precisam estar concomitantemente reunidos para deflagrar o processo, pois as culturas em diáspora têm de contar apenas com aquelas que resistiram, ou que elas conquistaram em seus novos territórios.

Munanga também relata que a ideologia do branqueamento físico da sociedade brasileira ainda está presente no inconsciente coletivo da nossa sociedade, mesmo que esse processo tenha fracassado, esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na “negritude” e na “mestiçagem”. Algo que está contramão do ideal de uma sociedade plural e de identidade múltiplas. E ainda nos revela: “Algumas correntes dos movimentos negros preferem utilizar a expressão “afrodescendentes” ou “identidade afrodescendentes”, sugerindo, implicitamente, que essa seja capaz de criar o consenso e a unidade que a identidade “negra” ou “mestiça” não consegue cristalizar”. (MUNANGA, 1999, p.16)

Outro discurso presente no imaginário brasileiro e que contribuiu para o ocultamento da diversidade étnico-racial é o da democracia racial. Segundo Zubara e Silva (2012, p.133):

[...] exerce grande impacto no imaginário dos brasileiros e que instaura uma rede de significações ambivalentes é o da democracia racial, ou seja, a noção de que a nação brasileira oferece a todos os seus cidadãos, negros, pardos ou brancos, igualdade de oportunidades em todas as áreas da vida pública e um convívio harmonioso, livre do racismo e da discriminação racial.

Esse discurso contribui evidentemente para camuflar o racismo e as desigualdades, que por consequência alimenta um sentimento de inferioridade dos afro-brasileiros diante da dificuldade de ascensão social e serve como obstáculo para que esse grupo não se enxergue ou veja seus descendentes como sujeitos da História.

Portanto, para se alcançar uma educação anti-racista é necessário desconstruir essas narrativas étnico raciais dominantes que estão presentes no imaginário do povo brasileiro, e que contribui para negar as contribuições do povos marginalizados, particularmente os indígenas e os afro-brasileiro, privando-os das suas memórias e história.

Todavia, algumas mudanças na estrutura educacional brasileira já podem ser observadas. Ocorre que abordar as contribuições das diferentes culturas, principalmente a africana só foi possível através das lutas do Movimento Negro, que reivindicou o diálogo sobre as narrativas negras para corrigir os erros cometidos na História dos africanos. Assim como preencher as lacunas apontou a existência dos estereótipos e preconceitos contidos nos materiais didáticos e exigiu a introdução da história e cultura de matriz africana na base curricular (BOULOS, 2008).

Após anos de luta foi possível que essas reivindicações conseguissem penetrar o texto de um dos documentos oficiais mais importantes da época, como nos mostra Olivia (2012, p.32) que foi a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996, parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997. Assim como mais tarde acontece com a efetivação da Lei 10.639 que estabelece o ensino de História da África e da Cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino e posteriormente, a Lei 11.645, que orienta da mesma maneira para a inserção das sociedades indígenas. Boulos reforça a importância da educação para o movimento negro:

Lembre-se aqui que, para a aprovação desses documentos todos, foi decisiva a contribuição do Movimento Negro. Como se vê, a educação foi um dos elementos-chave da carta programática do Movimento Negro desde a formação da FNB (Frente Negra Brasileira), nos anos de 1930. E a preocupação com o livro didático e a

inserção da história da África e dos afro-brasileiros nos currículos escolares integram a agenda do Movimento Negro desde a fundação do MNU, no final dos anos 70. (BOULOS, 2008, p.51).

O ensino de História e cultura afro-brasileira e africana possibilita que os currículos escolares ampliem o foco na diversidade cultural, e discutam as problemáticas de vida enfrentadas pelos afro-brasileiros na sociedade dialogando com conhecimentos produzidos por outras vertentes. Um dos grandes desafios entorno de tudo isso é como articular uma proposta de ensino que não esbarre no essencialismo cultural, como apontam Silva e Zubaran (2012, p. 135): “se levarmos em conta os intercâmbios culturais que se processavam (e se processam) nos dois lados do Atlântico, é para a diversidade, e não para a homogeneidade da experiência negra, que precisamos dirigir nossa atenção”.

Outra problemática também exposta por Souza na sua pesquisa é a “pedagogia do evento”, conceito desenvolvido por Raquel Bakke que vai descrever ações e atividades que são desenvolvidas relacionadas a datas específicas como, por exemplo, o dia da consciência negra, ou celebrações em torno do dia 13 de maio; sem nenhum desdobramento posterior. O despreparo ou interesse político dos agentes levam a que o enfoque adotado e os conteúdos transmitidos careçam de consistência, e/ou mesmo transmitem informações erradas.

Nesse sentido, não é raro encontrarmos material didático, tanto para suporte de cursos de formação quanto para ser usado em aula, cheio de erros grosseiros, principalmente quando se trata de história da África, ou de partidarismos ideológicos resultantes de uma dada militância, principalmente quando aborda temas relativos à cultura afro-brasileira. (SOUZA, 2012, p.20)

Outra questão sinalizada por Bakke é a preferência dos professores e projetos pedagógicos em abordar a religião como caminho para a cultura afro-brasileira. Sobre isso Souza (2012, p.21) aponta:

De acordo com sua análise há um processo de transformação da religião em cultura, com aquela assumindo a totalidade da expressão desta. Isso estaria ligado à elevação do candomblé como símbolo máximo da identidade afro-brasileira e à sua associação com a ideia de resistência negra na construção de identidades. Como o ensino de temas afro-brasileiros estaria intimamente vinculado a uma posição política, a religião, como espaço maior de resistência, seria privilegiada como tema. Dessa forma, aumentaria a dificuldade da implantação real da Lei 10.639, pois são justamente os temas ligados às religiosidades afro-brasileiras os que encontram maior resistência junto a professores e alunos, principalmente se a presença de evangélicos for significativa.

Para Souza (2012), um caminho proposto por Bakke para contornar essa dificuldade seria mudar o foco da religião para outra esfera e dessa forma, introduzir conhecimentos que permitissem a construção de uma relação respeitosa com a alteridade

representada pela cultura afro-brasileira. Contudo, Souza (2012) destaca que a dificuldade de se trabalhar a esfera religiosa de matriz africana acontece justamente pela falta de conhecimento sobre as sociedades africanas, seus sistemas de pensamento e os processos históricos enfrentados.

[...] os temas ligados às culturas afro-brasileiras são assuntos que incomodam, o que resulta na dificuldade em colocar em prática a lei. Para que os temas deixem de incomodar é necessário, no meu entender, explicitar os processos históricos e ideológicos presentes nas bases das percepções contemporâneas acerca da África e da cultura afro-brasileira. (SOUZA, 2012, p.23)

Dessa maneira é fundamental um ensino da História e cultura Africana que prevaleça às características culturais, suas formas de organização social e política, os processos históricos por elas vividos e sua relação com outros continentes. Para assim, derrubar os estereótipos negativos presentes no nosso imaginário, e ter um ensino de cultura afro-brasileira que a sua base seja suas matrizes africanas e os processos que lhe deram origem.

4. UM ESTUDO DE CASO: *ISTO É SANTO AMARO*

O livro *Isto é Santo Amaro* é de autoria da educadora e historiadora Zilda Paim³ que registrou dados, informações e as lembranças que foram organizadas nesta obra. É importante frisar que a primeira edição da obra foi financiada pela própria autora em 1974; 20 anos depois, em 1994, a prefeitura de Santo Amaro publicou a segunda edição, com as ampliações feitas pela autora, já em 2004 a obra foi incluída na coleção José Silveira, coleção esta criada pela Academia de Letras da Bahia. A obra de Zilda Paim é facilmente acessada na biblioteca municipal da cidade, sendo fonte de pesquisa e material didático para os alunos e professores da cidade que com frequência recorre aos escritos.

A obra está dividida em 23 curtos capítulos nos quais Paim vai às origens da sua terra natal, desde a formação da pequena vila, passando pela elevação à comarca e por fim a categoria de cidade; destacando a economia sustentada pelo cultivo da cana de açúcar; a histórica participação de Santo Amaro nas lutas de independência na Bahia e na guerra do Paraguai; o registro dos monumentos na qual sua maioria se encontra atualmente em ruínas;

³ Zilda Paim nasceu em Santo Amaro em 03 de agosto de 1919, lecionou na cidade de 1937 até 1988, portanto mais 50 anos. Foi vereadora pelo PDC e pelo MDB nas legislaturas de 1959-1963 e 1977-1982. Assumiu como suplente entre 1966-1967. Como vereadora foi presidente do legislativo de Santo Amaro entre 1980 e 1982.

as grandes catástrofes que a cidade enfrentou ao longo dos anos como as grandes enchentes, epidemias e incêndios; as festas e os costumes.

Em *Isto é Santo Amaro*, Paim constrói uma História dita positivista, baseando-se em documentos diplomáticos para relatar a História da cidade. Para isso narra os eventos políticos, administrativos e diplomáticos, colocando esses no centro do processo histórico. (REIS, 2006). Em poucas páginas é apresentada a trajetória dos povos africanos e indígenas, o que contribuiu para generalizações e imprecisões, transformando esses sujeitos em coadjuvantes da própria História. Sobre os povos nativos não se constrói uma narrativa significativa, afirma que esses povos são primitivos e selvagens e não há nenhum esforço para apresentar as suas particularidades.

Primitivamente foi habitada pelos índios abaitirás, [...] pertenciam ao ramo dos aimorés. Estes selvagens, localizados ao longo da costa e nas margens dos principais rios, [...] É sabido que estes selvagens viviam em lutas com os tupinambás da barra do Paraguaçu, que, para Santo Amaro, vinham em busca do pescado e do marisco. (PAIM, 2004, p.25)

É reforçada a ideia de que a nossa história começa com a chegada dos portugueses, apesar de não se aprofundar no tema, a autora destaca que esse primeiro contato teve um cenário de resistência e luta.

Os primeiros civilizados penetraram na região por volta de 1557, travando renhidas lutas com os selvagens ocupantes das margens do Sergimirim e Subaé. Localizaram-se inicialmente nas margens do rio Traripe, no local denominado Pilar, e nas proximidades do mar, onde retiravam meios subsistência, alimentando-se de peixes e crustáceos. (PAIM, 2005, p.26-27)

No capítulo intitulado “a formação da raça”, a autora enfatiza que a formação da nossa gente se faz pela formação etnológica do branco, do negro e do índio. Ela explica que os portugueses quando aqui chegaram queriam tirar da terra o máximo que ela pudesse dar; mas os povos abaitirás não se mostrou uma eficaz mão de obra, caracterizado como insubmissos e inaptos para o trabalho exaustivo que os exploradores exigiam, sendo necessário escravizar africanos, que segundo descreve ser uma “raça titânica, resignada, sofredora, porém resistente e forte, temperada por um sol mais inclemente que o nosso, era a máquina ideal que se procurava” (PAIM, 2005, p 46). Por muito tempo a historiografia tradicional insistiu que os indígenas eram inaptos para o trabalho escravo, entretanto essa visão preconceituosa foi superada e a base da estrutura econômica foi utilizada para explicar essa situação, no esquema chamado comércio triangular que unia a América portuguesa,

Portugal e África; da colônia americana partiam navios carregados de aguardente e tabaco para África e voltavam com escravizados, e seguiam para Portugal carregados de açúcar; sendo assim escravizar os africanos se tornou economicamente mais rentável do que os indígenas, já que proporcionavam lucros aos produtos coloniais, aos comerciantes, aos traficantes e à Coroa, que recolhia impostos dessa operação (FERTIG e MARTINS, 2008).

No mesmo capítulo a autora afirma que o mestiço santamarense é fruto da junção das três raças, herdando a língua, a religião e os costumes do português, a tenacidade e a força combativa do índio e a força indomável e o espírito de sacrifício do africano, simplificando assim toda uma estrutura multicultural estabelecida em nossa sociedade e silenciando toda uma contribuição histórica.

Nas imagens presente na obra podemos perceber a ausência dos sujeitos que compõem a sociedade santamarense, segundo a autora. São selecionados para trabalhar os temas históricos apenas os patrimônios históricos materiais presentes na cidade, retratados através de produções fotográficas. As imagens visuais presente na obra aparecem como complemento do texto escrito, procurando criar uma afirmação da temática discutida.

A autora afirma que a cidade de Santo Amaro é sem dúvidas uma das cidades do recôncavo baiano que recebeu mais escravizados, porém dedica em sua obra apenas dois pequenos parágrafos para apresentar os povos haussás e malês, construindo assim um ambiente para generalizações. Na maior parte da obra, Paim se preocupa em narrar apenas os fatos como tais tenham acontecido, evitando a construção de hipóteses, e procurando manter uma neutralidade (como se possível), tentando não problematizar as questões.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo podemos observar que maior diferença entre os livros didáticos e os paradidáticos está no seu formato e não no seu conteúdo. Ambas as publicações podem auxiliar no trabalho do professor, e servir de transmissores de ideologias estabelecidas de acordo com os dirigentes políticos, baseado em produções intelectuais que estabelecem padrões e normas difundidas pela escola.

No contexto brasileiro, encontramos uma escola que privilegiou por muito tempo em grande parte de sua trajetória os conteúdos eurocêtricos. Isso nos leva a necessidade de rever os conteúdos e os temas formativos nos nossos bancos escolares. Na obra analisada

podemos verificar que a forma como os africanos e seus descendentes foram apresentados e até mesmo em muitos momentos silenciados, contribui para causar sérios prejuízos à autoestima do estudante afro-brasileiro, pois impossibilita que ele enxergue a si mesmo como sujeitos da História. Para examinar a obra de Paim é necessário trazer ao debate os conceitos de raça e etnia, questionando as representações étnico-raciais dominantes e as representações que a autora faz dos negros e indígenas, tratando estes como primitivos e inferiores. As críticas feitas à obra *Isto é Santo Amaro* não é uma desvalorização ao trabalho da autora, mas um alerta de que devemos conhecer, valorizar e respeitar outras fontes formativa de conhecimentos que fazem parte da formação da nossa sociedade multicultural.

Apesar da efetivação das Leis 10639/03 e 11.645/08 que tornou obrigatório o ensino de História da África, dos afrodescendentes e das sociedades indígenas nos sistemas de ensino; deparamo-nos em muitas vezes em salas de aula que é notório o despreparo dos professores em trabalhar com essa temática. É verdade que o objetivo desse trabalho foi fazer uma análise de uma produção, mas não podemos deixar de destacar que a qualidade da formação do docente é fundamental para que o mesmo seja capaz de fazer uma análise crítica das obras utilizadas e que se construam espaços para trabalhar as representações culturais e plurais dos diferentes sujeitos, para que os estudantes sejam capazes de aprender sobre si mesmos e sobre o outro.

REFERÊNCIAS

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções didáticas de História aprovadas no PNLD de 2004**. São Paulo, 2008. 197 f. Tese (doutorado em Educação) – Doutorado – Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2.ed.. São Paulo: Cortez, 2008, p. 291-324.

CAMPELLO, Bernadete Santos; SILVA, Eduardo Valadares da. **Subsídios Para Esclarecimento do Conceito de Livro Paradidático**. Bibl. Esc. Em R., Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p. 64-80, 2018.

CARVALHO, Everton Marques. **A Abordagem Política E Econômica Nos Livros Didáticos De História Adotados Por Escolas Públicas Do Recôncavo Da Bahia Para O Quinto Ano Do Ensino Fundamental**. Revista Eletrônica Discente História.com. Vol. 2, n. 3, 2014.

CASSIANO, Célia C. de F. **Política e economia do mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional**. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de S. *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2017.

CHOPPIN, Alain. 2002. **O historiador e o livro escolar**. *História da Educação*. Pelotas. n. 11, abr. 2002. p. 5-24.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da; SANTOS, Maria Walburga dos. **Diásporas e comunidades quilombolas: perspectivas metodológicas para o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira**. *Revista História Hoje*, vol. 1, nº 1, p.193-215. 2012.

FERTIG, André; MARTINS, Jefferson Teles. **Representações da Escravidão nos Livros Didáticos de História do Brasil**. *Revista Sociais e Humanas*, v.21, nº 2, 2008.

GUEDES, Bruno Sergio Scarpa Monteiro. **A Representatividade Dos Negros No Livro Didático De História: Revisão Bibliográfica E Estudo Comparativo**. *Revista Historiador* Número 9. Ano 9. Fevereiro 2017. 131. Disponível em <<http://www.historialivre.com/revistahistoriador>> Acesso em julho/2020.

HALL, Stuart. **O papel da Representação**. In: *Cultura e representação*. Rio de Janeiro. Ed: PUC- Rio: Apicuri, 2016. p.31-56.

JANZ, Rubia Caroline. **Dez anos da lei 10.639/03: o que mudou nos livros didáticos de História? – Uma proposta de análise**. In: “1964-2014: Memórias, Testemunhas e Estado”, 2014, Florianópolis. *Anais do XV Encontro Estadual de História, Florianópolis, 2014*. p.13.

JESUS, Fernando. **O Negro no Livro Paradidático: Analisando o Livro “Capoeira”**. *Horizontes*, v. 33, n. 1, p. 123-138, jan/jun. 2015.

MONTEIRO, Franciele de Souza; STRÖHER, Carlos Eduardo. **As políticas do PNLD e as escolhas dos livros didáticos pelos professores de história**. *Revista História Hoje*, v. 7, nº 14, p. 218-238 – 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Discutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Petrópolis, Rio De Janeiro: Vozes, 1999.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático: alguns temas de pesquisa**. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 12, n. 3, p. 179-197, set/dez.2013.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras**. *Revista História. Hoje*, v. 1, n. 1, p. 29-44. 2012.

PAIM, Zilda. **Isto é Santo Amaro**. Zilda Paim; prefacio Aramis Ribeiro Costa. 3. Ed. – Salvador: Academia de Letras, 2005. 230 p. – (Coleção José Silveira, v. 2).

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. **Sobre o Uso de Fontes na Sala de Aula. Anos 90**. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.

REIS, José Carlos. **A História, entre a Filosofia e a Ciência**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 15-32.

SOUZA, Marina de Mello e. **Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África**. Revista História Hoje, v. 1, nº 1, p. 17-28 – 2012.

ZAMBONI, Ernesta. **Que História É Essa? Uma Proposta Analítica dos Livros Paradidáticos de História**. 1991. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1991.

ZUBARAN, Maria Angélica; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Interloquções Sobre Estudos Afro-Brasileiros: Pertencimento Étnico-Racial, Memórias Negras E Patrimônio Cultural Afro Brasileiro**. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 130-140, Jan/Abr 2012.