

A (RE)PRODUÇÃO DO NEGRO E A HISTÓRIA DA ÁFRICA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL DO 7ª ANO DA COLEÇÃO ARARIBÁ

Daiane Lima dos Santos¹

Orientadora: Ana Paula Squinelo

1. Introdução

Quando o assunto é livro didático nota-se uma significativa parcela de autores que contribuem para pensar a forma de (re) produção dos mesmos como Alain Choppin, Circe Bittencourt, Cuesta Fernandez e Rüsen etc.

Diante dessa gama de autores, é importante destacar que Choppin (2004, p.563) em seu artigo “História dos livros didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte” afirma que:

[...] a pesquisa desenvolvida sobre o livro escolar de início dizia respeito ao próprio produto, ou seja, essencialmente ao seu conteúdo (product-oriented researches); apenas recentemente os historiadores têm se interessado pelas diversas etapas que balizam a existência de um livro (process-oriented researches), sem deixar de privilegiar algumas delas, como as reações e as críticas que podem ser suscitadas pelos livros didáticos (reception-oriented researches)[...]

Nota-se que, aos poucos, o livro didático foi sendo observado sob outra perspectiva sem limitar-se naquela cuja característica essencial era a ilustração, isto é, sem ser somente pela sua existência, mas pelo seu conteúdo.

De outro lado é possível perceber que Bittencourt (2011, p. 490) ao analisar as pesquisas feitas a respeito do livro didático aponta que tiveram um avanço significativo no Brasil a partir dos anos 1980 “[...] as pesquisas acadêmicas sobre o livro didático tiveram um constante crescimento em programas de pós-graduação a partir da década de 1980 [...]”. E esse crescimento está relacionado aos temas trabalhados nos livros didáticos que tinham a ver com as questões de identidade conforme destaca Choppin:

A análise desses temas mostra ainda que determinadas questões são frequentemente retomadas em cada país: as que se referem a formação da identidade nacional, e que são as mais comuns, notadamente em países que conquistaram a autonomia ou que a recuperaram recentemente, ou ainda naqueles nos quais o poder político preocupa-se em consolidar ou alimentar –

¹ Aluna do curso de especialização em “Relações étnico-raciais, gênero e diferenças no contexto do ensino de História e Cultura brasileiras” da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. E-mail: daiane.amillima@gmail.com

por razões diversas – o sentimento de nacionalidade. (CHOPPIN, 2004, p.556).

Os estudos apontaram que a identidade nacional era o tema trabalhado em diversos países como forma de despertar e consolidar o sentimento de nacionalidade. E isso está diretamente ligado à produção didática de construção sob o viés do Estado.

Nessa linha interpretativa, Circe Bittencourt em seu artigo “Produção didática de história: trajetórias de pesquisa” ao trabalhar as produções didáticas no Brasil, aponta elementos que fazem pensar as perspectivas de construção dos livros didáticos que passaram a ser preocupação de historiadores e geógrafos com relação a manipulação desses conteúdos pelo poder estatal.

Dessa forma, Bittencourt ao trazer uma análise do trabalho do historiador francês Marc Ferro afirma que:

[...] identificou o caráter ideológico da literatura didática de maneira muito semelhante em países de diferentes lugares nas décadas de 1960 e 1970 concluindo que os livros escolares eram veículos privilegiados da difusão de uma ideologia e de uma manipulação política sobre as populações dos países do então terceiro mundo. (BITTENCOURT, 2011, p.497).

Essa contribuição dos estudos de Ferro sinalizada por Bittencourt estaria diretamente ligada ao entendimento de que os livros serviam como forma de manipulação política e difusão de ideologia sobre os países considerados de terceiro mundo, ou seja, aquilo que Boaventura de Sousa Santos (2010) critica, ao defender as Epistemologias do Sul que, de acordo com o autor são “Conjuntos de procedimentos que visam reconhecer e validar o conhecimento produzido por aqueles que têm sofrido sistematicamente as injustiças, a opressão, a exclusão causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e patriarcado”(SOUSA SANTOS, 2010).

Além disso, a autora destaca que houveram novas interpretações acerca do conhecimento escolar e do acadêmico o que contribui significativamente para repensar a produção dos materiais didáticos. (BITTENCOURT, 2011, p. 501).

Desse modo, o livro didático como mercadoria uma vez que há uma preocupação, nos dias atuais, com o aperfeiçoamento tecnológico do livro didático de História, o que acarreta em melhorias no processo de difusão e distribuição do material.

Choppin em seu artigo “O historiador e o livro escolar” afirma que o livro didático é uma fonte rica e complexa, passível de análise historiográfica “[...] porque ele se esforça em lançar um olhar distanciado, livre de contingências, livre de polêmicas, o historiador pode

distinguir e colocar em relação as diversas facetas desse objeto extremamente complexo, que é o livro escolar. (CHOPPIN, 2002, p.15).

Dessa forma, torna-se imprescindível trazer o livro didático como fonte já que a proposta é a de analisar de que forma o conteúdo de história da cultura afro-brasileira está sendo retratado nos livros/manuais didáticos, e no caso particular deste artigo, será feita a abordagem do livro didático do Projeto Araribá que norteia o trabalho do professor de ensino fundamental da sétima série.

Os livros didáticos em geral, segundo Bittencourt, quando trabalha as leis 10.649/2003 e 11.645/2008 – obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura dos afrodescendentes e do ensino de história indígena – deram novo sentido político ao ensino de História “[...] uma vez que tais decisões do poder governamental são decorrentes dos movimentos negros e dos indígenas” (BITTENCOURT, 2011, p.506).

Já Luciene Moraes em seu artigo, ao trazer a lei 10.639/2004 destaca que:

[...] a referida lei atende uma antiga reivindicação do Movimento Negro apresentada já durante o I Congresso Brasileiro do Negro, promovido pelo Teatro Experimental do Negro, em 1950, e corroborada na Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, realizada em Brasília, em 1986, reivindicando a inclusão da História da África e do negro no Brasil em todos os níveis de ensino, além da proibição de propaganda de guerra ou subversão da ordem e de preconceitos de religião, raça, cor e classe. (MORAES, 2014, p. 212).

Observa-se no trecho que referida lei é resultado de lutas e reivindicações do Movimento Negro ao longo do século XX no Brasil. Contudo, ao fazer uma análise de obras que tratam da revolta do Malês aponta:

[...] percebe-se uma mudança sensível no trato do assunto corroborando a tese de que ocorre um impacto do texto da lei nas lutas hegemônicas pela fixação do sentido dos negros. O tema, que passava quase despercebido nos manuais anteriores à lei 10.639/2003, é utilizado nos manuais dos anos posteriores a sua promulgação, mesmo que seu espaço não tenha linhas tão rebuscadas quanto de outros eventos do período. (MORAES, 2014, p.220).

É perceptível que, segundo a autora, a lei 10.639/2003 trouxe mudanças na maneira como o assunto A Revolta do Malês é retratado havendo um impacto positivo, sobretudo relacionado às “lutas hegemônicas pela fixação do sentido dos negros”.

2. Desenvolvimento

No diz respeito ao manual didático analisado neste artigo consiste na Unidade 3 intitulada “Povos e reinos da África”. E, cumpre destacar que o livro é distribuído para os alunos

do sétimo ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Dourados-MS². Como o objetivo deste artigo é analisar de que forma o negro é retratado no livro didático do 7º ano, é pertinente trazer autores que contribuem com a análise do processo de escravidão ao longo do tempo. Desse modo, ao tratar do tema é possível notar autores que concordam e que discordam de Gilberto Freyre, autor que disseminou uma visão romantizada desse processo doloroso.

Suely Queiroz em “Escravidão negra em debate” faz uma análise de como a escravidão era percebida pelos autores, em especial por Gilberto Freyre em *Casa Grande e Senzala*, afirmando que o autor foi um conservador “[...] seus argumentos para ressaltar a benignidade da escravidão revelam ter sido influenciado pelo pensamento conservador do século XIX, cuja a substância seria a “apologia do passado e a consequente defesa do status quo”. (QUEIRÓZ, 1998, p.104).

Conforme a autora, as ideias difundidas por Freyre além de não serem contestadas na época influenciaram autores brasileiros e estrangeiros, no entanto, nos anos 1950 surgiu uma corrente norte-americana que se opôs as ideias defendidas por Freyre descaracterizando a existência de um “sistema mais suave de escravidão”.

Dessa maneira, no Brasil entre os seus opositores estão Florestan Fernandes e Emília Viotti que tinham por base a seguinte ideia “[...] a escravidão é pedra basilar no processo de acumulação do capital, instituída para sustentar dois grandes ícones do capitalismo comercial: mercado e lucro [...]” (QUEIRÓZ, 1998, p.106). Logo, os referidos autores fizeram a análise do processo de escravidão sob o viés mercadológico que alimenta o sistema capitalista.

Além dessas discussões feitas, a autora Queiroz traz uma análise a respeito da família escrava apontando elementos que dificultavam a criação dessa instituição e de autores que defendem que era possível existir família escrava a partir das fontes qualitativas em que há historiadores da nova corrente que não negam a expressividade numérica masculina e baixa fecundidade feminina da qual está atribuída “[...]em grande parte explicada pelo inconformismo do escravo ante o cativeiro”. (QUEIRÓZ, 1998, p. 114).

Diante dos dados afirma que “[...]a separação forçada foi um dos grandes obstáculos para a vida familiar” (QUEIRÓZ, 1998, p. 114). Nesse sentido, fica a polêmica sobre a expressividade da família escrava no Brasil.

Agora, no que concerne ao conceito de escravidão Ana Paula Squinelo e outras autoras em “O conceito ‘escravidão’ nos manuais didáticos de História: diálogos, itinerários e

² Dourados é uma cidade localizada no sul do estado de Mato Grosso do Sul e conta com um total de 76 escolas mantidas pelo município, incluso nesse número os Ceims e as creches.

narrativas em Brasil e Portugal” fazem uma análise comparativa dos manuais didáticos brasileiros e portugueses do livro projeto Araribá com o qual este artigo trabalha:

Usando meios pacíficos ou violentos, os africanos resistiam à crueldade da escravidão, em defesa de sua condição humana, de suas necessidades e de sua cultura. Muitos negros resistiam também de modo mais direto. Não foram poucas as ocorrências de escravos negros que roubaram os pertences do senhor, assassinaram feitores, capitães-do-mato e familiares do senhor. Nenhuma forma de resistência foi mais significativa que a fuga. Afinal, ela representava o fim das agressões físicas, do trabalho forçado, da submissão à vontade dos outros. (SQUINELO; SOLÉ; BARCA, 2018, p. 20).

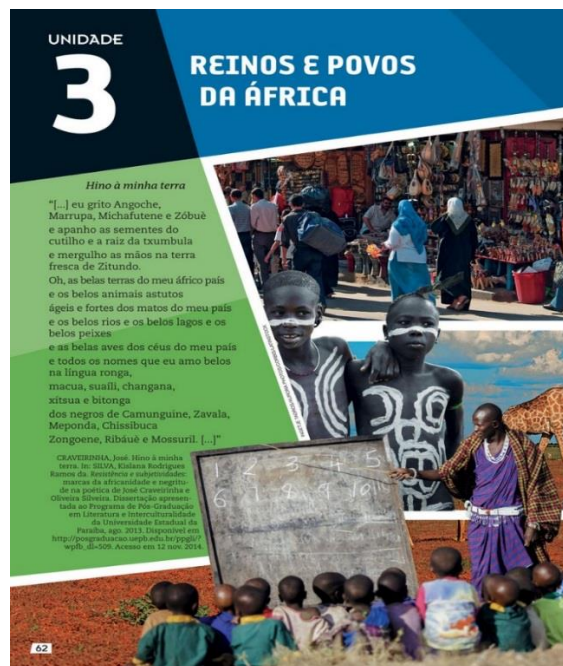
De acordo com a autora, o projeto Araribá destaca que houve em partes o protagonismo do negro. Partindo dessa linha de pensamento, ao trazer como objeto de pesquisa o livro didático, manual do professor, do projeto Araribá para o 7^a ano do ensino fundamental cumpre frisar que é produção da editora Moderna cuja responsável é a Bacharel em História Maria Raquel Apolinário que possui experiência como professora na rede municipal e estadual de ensino.

Assim, será feita a análise da Unidade 3 “Reinos e povos da África” que é composta por: Tema 1 “Reinos islamizados do Sahel”; tema 2: “O comércio caravaneiro”; tema 3: “Povos iorubás e bantos”; De olho no texto; questões; Sugestão de trabalho – Leitura; Atividades; Em foco; Atividades (para registrar no caderno), número de páginas; tem box; indicação de livros; filmes.

Os reinos e povos da África

A Unidade 3 é iniciada com trecho do “Hino à minha terra” que exalta a importância da terra, fauna e flora da África, mas, em especial o foco está voltado ao respeito à diversidade e como imagem de abertura é possível observar 3 momentos distintos que caracterizam a vida na África: o comércio, a pintura corporal e uma sala de aula ao ar livre conforme figura abaixo:

Figura1: Capa da Unidade 3



Fonte: Projeto Araribá, 2014, p.62.

Na figura abaixo é possível verificar de que forma a África é retratada apontando elementos culturais. Logo na próxima página, há a seguinte imagem que evidencia:

Figura 2: Bantos de Moçambique



Fonte: Projeto Araribá, 2014, p.63.

É possível perceber na figura esportistas como ciclistas em competição desportiva e jogadores de futebol, o que aponta as habilidades dos povos oriundos da África que se destacam em distintas áreas profissionais. Para além disso, a parte textual traz como destaque um poema moçambicano a respeito da origem dos povos bantos. Ao final do texto, ainda na mesma página, são lançados questionamentos como forma de provocação à reflexão do aluno.

Considerando as ilustrações constantes em praticamente todas as páginas é pertinente trazer o que Squinelo (2015) afirma em sua análise inicial das obras didáticas trabalhadas no período de 1870, em especial, àquelas que retrataram a guerra do Paraguai trazendo as principais perspectivas didáticas a respeito do assunto sob o viés marxista.

Para tanto, faz a análise das duas coleções mencionadas no título do artigo “Projeto *Radix*: História e História, Sociedade e Cidadania” que segundo a autora:

Nas duas Coleções é possível averiguar elementos que as aproximam, assim como aspectos que as distanciam. Ambos os textos principais apresentam ao leitor uma narrativa linear e pautada nos acontecimentos, feitos, batalhas e heróis que de acordo com esse perfil de escrita foram fundamentais no contexto da Guerra. (SQUINELO, 2015, p.1128).

Diante da análise, afirma que cada vez mais quadros e ilustrações ganham espaço nos manuais didáticos e ressalta que os textos cumprem “[...]função meramente ilustrativa e não problematizadora dos conteúdos, especial às concernentes à Guerra do Paraguai, isto é, as fontes não dialogam com o texto principal”. (SQUINELO, 2015, p.1134).

Tal assertiva gera a reflexão de como as imagens são dispostas nos materiais didáticos, se estão ou não amarradas ao texto, o que facilita a compreensão e o entendimento do assunto.

A autora conclui estabelecendo uma crítica de que a equipe produtora do livro faz a opção “[...]pela manutenção de uma escrita de história baseada no encadeamento dos fatos a partir de uma história eurocêntrica, linear e sustentada pelo quadripartismo histórico.” (SQUINELO, 2015, p.1137).

Nesse sentido, embora tenha trabalhado a Guerra contra o Paraguai, tema diferente da presente análise do artigo, suas ideias contribuem para pensar de que forma a escrita está sendo desenvolvida nos materiais didáticos.

A rigor, no que tange à análise de como o negro é retratado no material didático analisado, não foi possível notar uma visão linear, no entanto, em um momento é possível verificar o negro como mercadoria, resultado de uma reprodução eurocêntrica, de uma epistemologia do norte.

Considerando o tema 1, ao tratar dos “Reinos islamizados do Sahel” texto é iniciado com a seguinte questão: “Por que conhecer a História da África?” E, logo abaixo, a seguinte pergunta: “Quais são as principais características dos reinos de Gana e Mali?”

Além disso, um trecho é destacado em letras na cor-de-rosa para que o professor destaque as fontes que auxiliam nos estudos dos antigos povos africanos compostos pelos escritos árabes, vestígios arqueológicos e, especialmente, os relatos orais. Daí a importância da oralidade na construção da história dos povos da humanidade.

Desse modo, os questionamentos levam a reflexões que podem ser discutidas em sala de aula. Feitas as reflexões, é apresentado o contexto, breve, da África pré-colonial.

Figura 3: Tema 1: Reinos islamizados do Sahel

TEMA

1

Reinos islamizados do Sahel

Quais são as principais características dos reinos de Gana e do Mali?

Professores, reforçar aos alunos que entre as primeiras fontes utilizadas para os trabalhos para estudar os antigos povos africanos estão os escritos árabes, as vestígios arqueológicos e, especialmente, as relatos transmitidos pela tradição oral.

GLOSSÁRIO

África pré-colonial: fase da história africana anterior à chegada dos europeus e ao domínio colonialista ou imperialista, a qual durou aproximadamente do século IX ao XIX.

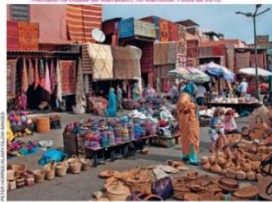
Por que conhecer a história da África?

Observe as duas imagens desta página. Você consegue identificar qual delas mostra uma cidade do continente africano? Qual foto você escolheu? Por quê? Antes de dar a resposta, vamos pensar um pouco sobre o tema.

Por muito tempo, os antigos povos que habitavam a África foram vistos como seres inferiores e sem cultura. Felizmente, nos dias de hoje, essa visão preconceituosa tem sido desfeita com a ampliação dos estudos sobre o continente. Eles mostram, por exemplo, que a África pré-colonial era habitada por diferentes sociedades, algumas com organização complexa, intensa atividade comercial e uma grande produção artística e cultural.

Apesar disso, ainda hoje muitas pessoas e sociedades têm uma imagem deturpada e simplificada sobre os povos africanos. Por isso, em um período marcado cada vez mais pelo desrespeito à diversidade, conhecer um pouco a história das sociedades africanas é um passo importante para a construção de um mundo mais justo e solidário.

Agora, você deve ter percebido que a pergunta inicial foi uma provocação. As fotos, na verdade, mostram duas cidades africanas: a da esquerda é a Cidade do Cabo, na África do Sul, e a da direita é a cidade de Marrakech, no Marrocos. São lugares muito diferentes, não é mesmo? As imagens exprimem a diversidade de povos e tipos de economia que caracteriza esse continente.

À esquerda, vista da Cidade do Cabo, na África do Sul. À direita, mercado na cidade de Marrakech, no Marrocos. Fotos de 2013.

Fonte: Projeto Araribá, 2014, p.64.

Na presente imagem, o que chama atenção é a comparação de diferentes regiões da África retratada na ilustração apontando para a diversidade de povos e tipos de economia que mantém a sociedade.

Logo em seguida, dá destaque para os reinos de Gana e Sahel em uma lauda, exaltando Gana como a terra do ouro, como terra próspera:

Figura 4: As sociedades sahelianas

No século XII, durante a fase do colonialismo europeu, o Sahel também passou mais comumente a ser chamado de "Sahel", e os povos locais passaram a ser chamados de "sahelianos".

As sociedades sahelianas

Neste primeiro momento, você vai conhecer um pouco mais sobre dois dos antigos reinos mais importantes do Sahel: Gana e Mali. De origem árabe, a palavra "sahel" significa margem ou borda. No caso africano, o Sahel é uma extensa faixa de terra situada imediatamente ao sul do Deserto do Saara e habitada por diferentes povos pastores e comerciantes. Entre os séculos VIII e XVI, desenvolveram-se na região diversos reinos e cidades mercantis, como Djenné e Timbuctu.

A formação desses reinos esteve diretamente relacionada ao comércio de longa distância, principalmente com os árabes vindos do norte da África. Esses mercadores adquiriam ouro, noz-de-cola, marfim, peles, escravos e outros artigos com as sociedades sahelianas. A escravidão era praticada por tribos, reinos e impérios sahelianos muito antes da chegada dos europeus. Os mercadores árabes, os berberes e outros povos islamizados do norte do continente também negociavam e possuíam escravos.

O Reino de Gana: a terra do ouro

O Reino de Gana, o mais antigo do Sahel, estabeleceu-se na região vizinha ao sul do Deserto do Saara por volta do ano 300. O centro comercial do reino era a cidade de Koumbi Saleh, que desde o século IX já apresentava características urbanas e atingiu seu esplendor por volta dos séculos XII e XIII. A cidade chegou a abrigar uma população de 20 mil pessoas e pode ter sido uma das capitais do Reino de Gana.

Muito tempo antes de Maomé, o reino era chamado pelos árabes de "terra do ouro", devido às ricas zonas auríferas existentes na região. O ouro era trocado principalmente por sal, extraído das salinas do Deserto do Saara e utilizado como moeda nas transações comerciais e na conservação dos alimentos. Estudos arqueológicos indicam que esse comércio existia pelo menos desde o século III e envolvia outros produtos, como goma, sorgo, milhete, âmbar, peles, penas e marfim.

Ilustração árabe de 1237 que mostra uma caravana de comerciantes no deserto. Biblioteca de Artes Decorativas, Paris. O contato entre os mercadores árabes e os reinos do Sahel foi uma das principais vias para a penetração do islã naquela região.

GLOSSÁRIO

Goma: seiva translúcida e viscosa produzida por algumas espécies de árvores.

Âmbar: resina fóssil de cor amarelada encontrada em solos aluviais. É utilizada na fabricação de objetos ornamentais, como joias.



Fonte: Projeto Araribá, 2014, p.65.

No texto, apresenta o ouro como moeda de troca, em especial, com o sal, e ao lado evidencia uma ilustração que mostra a forma comercial da época, o comércio caravaneiro.

Ainda trabalhando a cidade de Gana traz um mapa para explicar a presença do islã, o que é perceptível abaixo:

Figura 5: A presença do islã em Gana



Fonte: Projeto Araribá, 2014, p.66.

O mapa em destaque apresenta os reinos e impérios do Sahel e problematiza a questão da religião e cultura islâmica.

O manual didático traz informações complementares para o professor e utiliza o espaço “Pense e responda” com uma pergunta baseada no texto e na sequência apresenta o contexto do Império Mali mostrando a sua importância:

Figura 6: O império Mali



Fonte: Projeto Araribá, 2014, p.67.

Ao destacar a vivência cotidiana, a sociedade, a economia, a cultura e religião em Mali dá ênfase para o trabalho artístico de produção de escultura, da arte.

Em seguida, traz um breve panorama das cidades de Timbuctu e Djenné

Figura 7: As cidades de Timbuctu e Djenné



Fonte: Projeto Araribá, 2014, p.68.

Ao tratar das duas cidades, é interessante notar duas imagens comparativas a respeito do modo de vida local, o que enriquece a compreensão do assunto.

Em consonância com o assunto, dá continuidade no tema 2 “O comércio caravaneiro” e a respeito desse tema é apresentado o texto intitulado “Sobrevivendo ao deserto” contendo uma ilustração.

É importante assinalar que, essa forma de texto associada à imagem, adotada na produção do livro, demonstra a criação de um determinado padrão na maioria das páginas que trazem algum tipo de ilustração que tem explícita ligação com a reflexão proposta.

Figura 8: Tema 2: O comércio caravaneiro



Fonte: Projeto Araribá, 2014, p.69.

A imagem demonstra o comércio caravaneiro no deserto em tempos antigos e atuais. Nesse sentido, o deserto como lugar de passagem e, que contribuiu para o comércio, ou seja, desmistificando a ideia de que o deserto é totalmente inabitável. Demonstrando, além disso, as características e funcionalidades do camelo, animal muito resistente ao clima desértico que serve para além do transporte, como produtor de leite e de carne para o consumo humano.

Logo, ao dar continuidade ao conteúdo do manual didático são apontadas as “Rotas do comércio transaariano e transaheliano” e, para tanto, traz uma ilustração do século XVII, em

que mostra um camelo descansando assim como mostrando as cidades que participavam dessa rota e as diferentes especiarias comercializadas.

É interessante assinalar que uma caixa de texto explicativa abaixo do referido texto permite um diálogo com a Geografia, o que demonstra a preocupação com a interdisciplinaridade uma vez que questiona os aspectos físicos do deserto e reflete sobre o espaço.

Figura 9: Rotas do comércio transaariano e transaheliano

Rotas do comércio transaariano e transaheliano

O comércio transaariano, em suas diversas rotas, ligava as várias praças mercantis com as zonas de abastecimento, as minas de sal do Deserto do Saara, as regiões auríferas do Sahel e as áreas de extração de pimenta e noz-de-cola das florestas tropicais. Observe o mapa na página ao lado.

Os terminais norte do comércio transaariano eram formados pelos portos mediterrânicos, como os de Túnis, Cairo e Argel, e por cidades como Marrakech, Sidjilmasa e Fez. Os terminais sul dessas rotas eram as cidades sahelianas de Awdaghast, Walata, Timbuctu, Gao, Tadmekka e Agadés. A partir daí, os produtos trazidos pelas caravanas seguiam por redes transahelianas de comércio, tanto na direção leste como na oeste. Nessas redes se destacava o movimento dos canoieiros que navegavam pelos rios Senegal, Níger e Gâmbia.

Muitos povos participavam dessa ampla rede mercantil. No deserto predominavam os berberes, os tuaregues e os azanagues, que conduziam as cáfilas (caravanas de mercadores que utilizam camelos como meio de transporte); nas zonas de florestas, os produtos eram transportados em caravanas de burros conduzidas pelos diulas ou wangaras, haussás e mandingas. Entre eles havia, também, os canoieiros dos grandes rios.

Caravana de mercadores descansando, miniatura do manuscrito *Pléiades* de Al-Idrisi, século XIII. Biblioteca Nacional da França, Paris.



O Deserto do Saara

"Saara" em árabe significa deserto. O grande deserto ocupa uma área de aproximadamente 30% do continente africano. Composto de dunas, regiões semiáridas, chamadas estepe, e diversos oásis, surgidos a partir do afloramento do lençol freático na superfície do solo, o Saara não constitui um espaço vazio de vida. Apesar da escassez de água, do clima árido, de altas temperaturas à luz do dia e de baixas temperaturas à noite, o deserto abriga populações sedentárias e nômades que vivem nele e dele, além de uma fauna e de uma flora características que possuem, no geral, defesas naturais que lhes possibilitam sobreviver nesse ambiente.

Baseado em SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. *Memória d'Africa: a temática africana em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 65-67.

Dialogando com Geografia

Questões

REGISTRE EM SEU CADERNO

1. Que características da geografia física do Deserto do Saara são descritas no texto?
2. Por que, segundo o texto, o Saara não pode ser considerado um espaço vazio de vida?

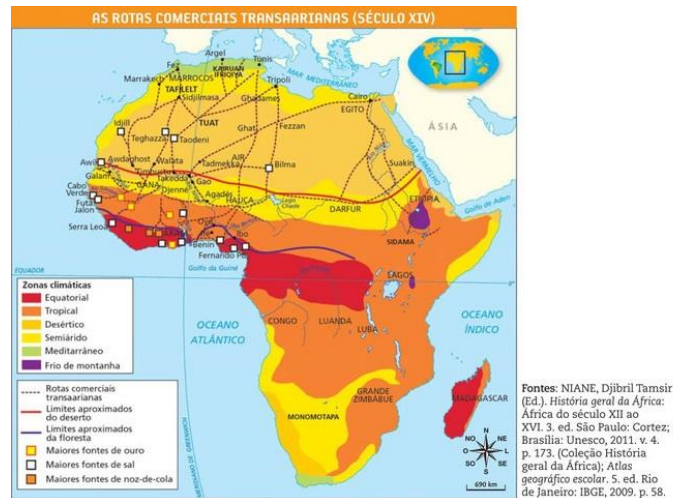
70

Fonte: Projeto Araribá, 2014, p.70.

Todos esses elementos citados no texto levam a redefinição de conceitos prévios preconceituosos quanto ao clima desértico e suas características, isto é, a entender a importância do deserto para as pessoas.

Após fazer a análise do deserto no manual didático, são apresentadas as características entre os produtos que iam do sul para o norte e do norte para o sul bem como a rota do mapa, como é possível notar:

Figura 10: Mapa das rotas comerciais transaarianas



Fonte: Projeto Araribá, 2014, p.71.

Os produtos da região do Sahel e das florestas iam em direção ao norte e depois seguiam para a Europa e para a Ásia. Dentre os principais produtos destacam-se: **o ouro, noz-moscada e escravos**. Nesse sentido, a ilustração mostra abaixo a produção da noz-de-cola:

Figura 11: Produção de noz-de-cola



Produção de noz-de-cola em Anyama, região próxima de Abidjan, na Costa do Marfim, 2006. Ao estabelecer seu domínio sobre a África, no século XIX, os europeus perceberam o poder estimulante e tonificante da noz-de-cola. Nos anos 1880 eles iniciaram a produção industrial de refrigerantes à base de cola.

Fonte: Projeto Araribá, 2014, p.71.

É possível notar que, na descrição dos produtos comercializados da coleção, o escravo é um deles seguido do seguinte trecho: “Trabalhavam nas salinas do Saara, nas sociedades islâmicas do norte da África e nos países europeus, sobretudo na Península Ibérica Muçulmana.” O texto é finalizado com a afirmação de que esses produtos representavam a base da economia do Sahel.

Entretanto, chama a atenção do professor em letra de tamanho menor, na cor-de-rosa da seguinte maneira: “Os alunos podem estranhar a classificação do escravo como produtor ou mercadoria. Porém, é justamente essa condição de mercadoria que caracteriza a mão de obra escrava. Sugerimos esclarecer os alunos a respeito desse conceito. Em outras palavras, a desumanização não está no fato de os livros de história classificarem as pessoas escravizadas como “mercadorias”, mas no sistema escravista que reduz um ser humano à condição de um bem, uma “propriedade”. (Projeto Araribá, 2014, p.71).

Cumpramos frisar que, não são os livros de história que desumanizam ou caracterizam as pessoas como mercadorias, mas quem os escreve. Desse modo, quem escreveu o livro é infeliz ao apontar o escravo como mercadoria porque parte da perspectiva eurocêntrica ao invés de adotar outro conceito e evidenciar ao longo do texto a forma como as pessoas escravizadas foram tratadas durante o período estudado.

Diante desse panorama, a crítica que se estabelece ao texto do manual didático diz respeito ao fato de que o supracitado trecho deveria estar explícito no manual didático do aluno também para que não fique somente sob a responsabilidade do professor explicá-lo.

O manual didático além de enumerar os produtos que iam do sul para o norte, enumera quais eram os produtos que iam do norte para o sul eram: sal, produtos alimentícios, burros e cavalos, artefatos de metal e manufaturados. Ao evidenciar a ilustração da salina ressalta que o sal teve papel fundamental porque foi moeda de troca.

Figura 12: Homens trabalhando em mina de sal em Marrocos



Fonte: Projeto Araribá, 2014, p.72.

Ademais ressalta que o trecho mais complicado durante o comércio em caravanas era atravessar o deserto devido as dificuldades em encontrar água.

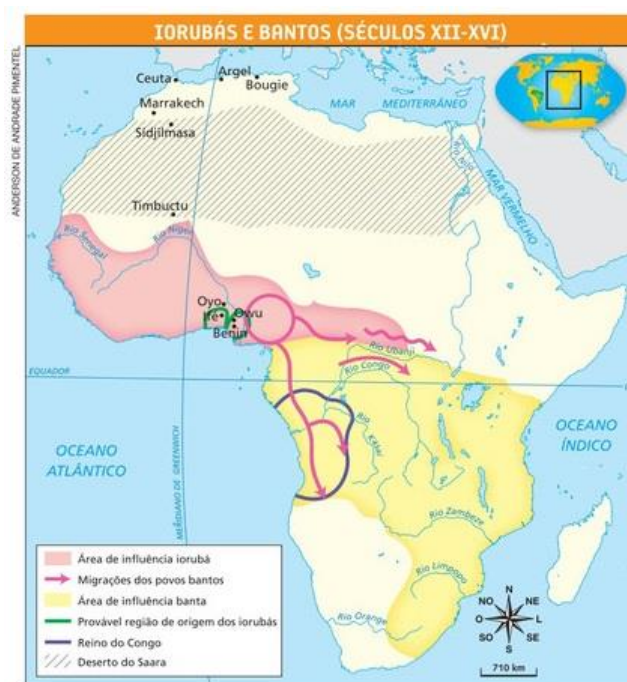
Nota-se ainda que parece não haver escravos no norte e, diante disso, surge a seguinte questão: Será que eles não existam no norte? Ou não eram “mercadorias” para o norte?

É visível o silenciamento do manual no que tange ao porquê de não haverem escravos no norte tampouco deixa claro de que forma eles eram transportados ao longo do deserto para serem comercializados.

No que concerne ao Tema 3 “Povos iorubás e bantos” o referido tema é iniciado com o texto cujo o título é “Nossos ancestrais africanos” e com o seguinte questionamento: Quem eram e onde viviam os povos iorubás e bantos?

A discussão é iniciada, no manual didático, apontando o censo brasileiro de 2010 em que evidencia um maior número de população negra trazendo um mapa para demonstrar qual a origem dos referidos povos nos séculos XII e XVI:

Figura 13: Iorubás e bantos



Fonte: VICENTINO, Claudio. Atlas histórico: geral e Brasil.

A coleção, ressalta a criação da cultura afro-brasileira e, assim responde à questão de que estudar história da África é importante para a compreensão da história e identidade brasileira visto que os africanos ao serem trazidos forçadamente para o Brasil contribuíram nos elementos da cultura, memória e identidade brasileira. A título de exemplo é possível citar a substantiva contribuição na culinária, nas artes, na dança, na religião e outros.

Na página 74 da coleção, “Os reinos iorubás” destaca-se a origem e formação dos reinos que eram organizados em cidades-estado e apresenta a importância da cidade sagrada de Ifé cuja origem é divina, mas tinha a denotação política. E, desse modo, traz a ilustração do mito iorubá a respeito da criação do mundo.

Figura 14: Ilustração que representa o mito iorubá da criação do mundo



Fonte: Projeto Araribá, 2014, p.74.

Na página seguinte, 75, da coleção observa-se o debate em torno à escultura africana em cuja produção eram utilizados diversos materiais com minuciosidade e riqueza de detalhes: estátuas como a de Oni de Ifé, arte religiosa.

Mais abaixo traz o texto acerca da religião dos orixás que era representada a partir da arte:

Figura 15: Oni de Ifé, escultura iorubá



Fonte: Projeto Araribá, 2014, p.75.

Em seguida, apresenta o culto aos orixás feito no Brasil cuja formação contribui na cultura afro-brasileira:

Figura 16: Devotos de candomblé homenageiam Iemanjá



O contato entre o culto aos orixás trazido ao Brasil pelos negros iorubás e os cultos e as tradições aqui encontrados deu origem aos chamados cultos afro-brasileiros, como o candomblé. Na foto, devotos do candomblé homenageiam Iemanjá, a orixá do mar. Amoreiras, Bahia, foto de 2012.

Fonte: Projeto Araribá, 2014, p.75.

Na página 76 traz “De olho no texto” o texto “A origem do mundo para os iorubás” e em seguida apresenta 4 questões relacionadas a ele para o aluno registrar no caderno. Tal elemento implica a preocupação de que os alunos leiam e interpretem os textos a partir de determinados questionamentos.

Na página 77, ao continuar o texto “A diversidade dos povos bantos” aborda a origem dos bantos e destaca a gravura de uma mulher banto:

Figura 17: Gravura do século XIX, mulher do grupo linguístico banto



Gravura do século XIX que representa uma mulher do grupo linguístico banto. Biblioteca de Artes Decorativas de Paris, França.

Fonte: Projeto Araribá, 2014, p.77.

Assim dá ênfase às formas de trabalho dos povos bantos no Brasil que em sua maioria eram agricultores de canaviais da Bahia e Pernambuco. Ao mesmo tempo dá destaque às palavras de origem do quimbundo, língua banta, no Brasil como caçula, banda e outros.

Com isso, o manual didático traz um glossário explicando palavras como atabaque e suaíli dispostas ao longo do texto explicativo.

O manual didático dedica-se também a retratar as características do Reino do Congo na página 78 trazendo um mapa com a sua localização:

Figura 18: Mapa da região do reino do Congo



Fonte: DUBY, Georges. Atlas historique mondial. Paris: Larousse, 2003, p. 216.

Fonte: Projeto Araribá, 2014, p.78.

Logo em seguida, destaca Angola comparando ao Brasil uma vez que também foi colônia de Portugal e, além disso, explicando a importância da língua portuguesa e das outras línguas faladas:

Figura 19: Criança brincando em escola em Luanda



Fonte: Projeto Araribá, 2014, p.78.

A imagem retrata crianças na escola de Luanda brincando deixando em evidencia a aproximação do Brasil com Angola uma vez que são países cuja língua de origem é a portuguesa. Ademais, de forma rápida, demonstra a pluralidade de línguas nacionais.

O manual didático sugere a leitura do livro “A África explicada aos meus filhos” nas páginas 23 e 24 porque tratam da importância dos reinos da África e assim chama a atenção para 4 questões dentre as quais é pertinente elencar “Procure observar as técnicas desenvolvidas pelos povos africanos em diferentes áreas do conhecimento” “Em relação à metalurgia, reflita se é possível considerar as técnicas africanas inferiores às técnicas conhecidas pelos europeus” “Perceba se as impressões dos europeus sobre a África correspondem a uma imagem de atraso”. Quando traz essas reflexões leva a entender o continente africano em aspectos gerais e, logo destaca a importância da cultura têxtil, um legado dos Mali:

Figura 20: Jovem milanesa diante da banca de tecidos



Fonte: Projeto Araribá, 2014, p.79.

Na página 80, quando são propostas atividades para registrar no caderno apresenta as palavras derivadas da África bem como a importância da culinária. No que diz respeito às palavras solicita a identificação do significado no dicionário e no que diz respeito à culinária

propõe a criação de cartazes com receitas de pratos típicos de origem africana visando apresentação.

Figura 21: Baiana servindo pratos da culinária afro-brasileira



Fonte: Projeto Araribá, 2014, p.80.

O manual didático enfatiza o papel da Bahia que incorporou vários elementos à culinária, o que enriqueceu a culinária brasileira e que serve para pensar na formação da identidade e cultura brasileira.

Na página 82 da coleção, “Foco”, traz como título “A tradição dos *griots*” em que é desenvolvido o tema Povos com culturas em que afirma ser um patrimônio vivo ressaltando a importância dos mestres da tradição, os *griots*, que inicialmente designava *djelis*. “[...] ser um *djeli* significava ser um especialista em guardar histórias de uma família, de um povo, de um reino, e em transmiti-las de forma poética e ritmada à sociedade. Porém, quando a religião do Mali foi incorporada ao império colonial francês, no século XIX, vários ofícios similares de outros povos foram difundidos com o nome de *griot*”.

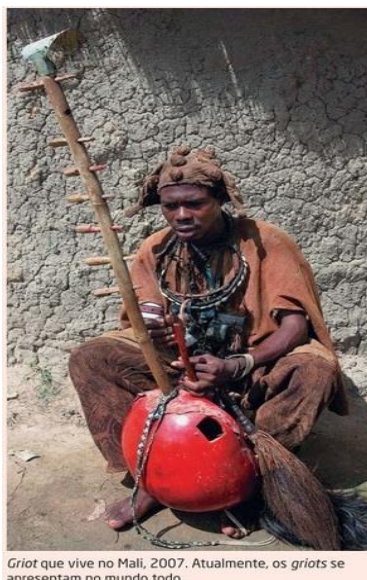
Figura 22: *Griots* cantam canções de louvor as mulheres em casamento no Mali, 2012



Fonte: Projeto Araribá, 2014, p.82.

Desse modo, apresenta os *griots* divididos em 3 especialidades, trazendo na página 83 a fonte 1 “A carta do Mandén” Fonte 2 “A tradição viva” e afirma que os *griots* são excelentes músicos e cantores como é possível verificar na imagem abaixo:

Figura 23: *Griot* que vive no Mali, 2007



Fonte: Projeto Araribá, 2014, p.84.

Na página 85 “Existe *griot* no Brasil?” com o texto seguido de atividades para serem registradas no caderno relacionadas as fontes 1 e 2.

Para além disso, chama atenção para que seja lançado um novo olhar aos mais velhos que “são uma biblioteca viva de conhecimento”.

Reunindo a análise feita em torno ao material didático, faz pensar forma como ideia de escravidão está presente na narrativa de manuais didáticos de história das séries iniciais do ensino fundamental e refletir sobre a história da África, que está diretamente ligada à análise da educação histórica, o que também implica no entendimento do conceito escravidão.

Partindo desse aspecto, Rosi Gevaerd ao fazer análise dos conceitos dos manuais afirma que “as ideias mais recorrentes são: “[...] submetidos a trabalhos forçados e maus-tratos”; “[...]vieram para o Brasil forçados, como escravos”; “Desde o começo os escravos reagiram contra a escravidão[...]” e de “Em busca da liberdade: luta e resistência[...]”, entre outras.” (GEVAERD, 2012, p.111).

Assim, ao analisar a Unidade 3 do Projeto Araribá, o artigo teve como objetivo identificar de que forma a temática escravidão é retratada no livro considerando as ideias que Maria Pina lança em seu artigo “A escravidão no livro didático de História: Rocha Pombo e o ensino de História na primeira república” ressaltando que o negro faz parte da história “Como

parte dessa concepção de história, o escravo negro aparece como elemento formador da nação, porém ocupando um lugar ‘menor’ nesse processo pela inferioridade da raça e das civilizações africanas em relação à civilização europeia”. (PINA, 2005, p. 8).

3. Considerações finais

Conclui-se que a partir da análise da Unidade 3 do manual didático do professor do Projeto Araribá é possível afirmar que existe um conteúdo significativo abordado no que diz respeito à História da África, nos seus aspectos econômicos, políticos e sociais, no entanto, esse conteúdo além de apresentar fragilidades no sentido de ser mais genérico, carece de maior explicação e articulação como, por exemplo, o tráfico negreiro no Atlântico e sua chegada no Brasil.

Logo, considera-se pertinente, por exemplo, que o manual faça sugestões ao professor, de forma clara e contextualizada, de como trabalhar alguns conceitos, em especial, o conceito de escravo e escravidão (este último ausente) porque o manual do professor aponta-o como mercadoria e, desse modo, acaba reproduzindo a ideia e visão colonizadora que é eurocêntrica.

Contudo, sugere-se que esses temas ora analisados aqui permeiem a discussão dos assuntos para os alunos de forma explícita e clara contextualizado como o comércio era feito e quais as suas principais características. Em especial, quando tratar do escravo como mercadoria esclarecer o porquê de serem considerados produtos comercializáveis, além de trazer os conceitos com suas respectivas explicações e mudanças ao longo do tempo.

Isso implica em trazer uma nova perspectiva com relação à forma como o conceito de escravo é utilizado visto como mercadoria no manual ora analisado, ou seja, porque listou o escravo como mercadoria igualando aos demais produtos comercializáveis, o que por consequência reproduz a visão eurocêntrica e estereotipada do que era o escravo naquele período da história.

É possível, portanto, evitar reproduzir, ao longo dos textos, o escravo no rol das mercadorias, de maneira que fique evidenciado a forma como eram tratados por seus senhores o que imprimirá a ideia de como era visto. Além disso, introduzir, mesmo que rapidamente, o que foi o tráfico negreiro no Atlântico, a chegada ao Brasil e a escravidão, tema de estudo do 8º ano.

4. Referências Bibliográficas

APOLINÁRIO, Maria Raquel. (Editora Responsável) **Projeto Araribá História 7º ano** – manual do professor. 4ªed. São Paulo: Editora moderna, 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Produção didática de história: trajetórias de pesquisa. **Revista de História**, São Paulo, nº 164, p. 487-516, jan./jun. 2011.

CHOPPIN, Alain. História dos livros didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p.549-566. set/dez. 2004.

_____. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**. /ASPHE. Pelotas: FAE/UFPel, n.11, abr. 2002, p. 5-24.

_____. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **História da Educação**/ASPHE. Tradução Maria Helena Câmara Bastos. Pelotas: FAE/UFPel, n.27, jan./abr., 2009, p. 9-76.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. A ideia de escravidão presente na narrativa de manuais didáticos de História. **Revista de História**, Goiânia, V.17, nº1, p. 105-120, jan./jun.2012.

GUIA de Livros Didáticos: PNLD 2014. **História: ensino fundamental: anos finais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2013.

MATTOS, Hebe. O herói negro no ensino de História do Brasil: representações e usos das figuras de Zumbi e Henrique Dias nos compêndios didáticos brasileiros. In.: ABREU, Martha; SOIHER, Rachel; CONTIJO, Rebeca (orgs.). **Culturas políticas e leituras do passado: historiografia e ensino de História**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007. p.215-227.

MORAES, Luciene Maciel Stumbo; MORAES, Wallace dos Santos. A revolta dos malês nos livros didáticos de História e a lei 10.639/2003: Uma análise a partir da “epistemologia social escolar”. In.: MONTEIRO, Ana Maria. **Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. 1ªed. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014. p. 209-225.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Reflexos atlânticos: representações e ideias sobre a África contemporânea nos manuais escolares em Portugal (1995-2005). In.: MAGALHÃES, Sonia Maria de (org.). **O ensino de História: aprendizagens, políticas públicas e materiais didáticos**. Goiânia: editora da PUC, 2012. p. 179-203.

PINA, Maria Cristina Dantas. A escravidão no livro didático de História: Rocha Pombo e o ensino de História na primeira república. **ANPUH**, XXIII Simpósio Nacional de História, Londrina, 2005. p.1-8.

QUEIRÓZ, Suely Robles Reis de. Escravidão negra em debate. In.: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998. p.103-117.

SANTOS, Boaventura Sousa. Por que as epistemologias do sul? **Ciclo de aulas magistrais**. Faculdade de economia da Universidade de Coimbra, 14 mar.2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SQUINELO, Ana Paula; SOLÉ, Glória; BARCA, Isabel. O conceito “escravidão” nos manuais didáticos de História: diálogos, itinerários e narrativas em Brasil e Portugal. **Revista História e Ensino**, Londrina, v. 24, nº 2, p. 55-86, jul./dez. 2018.

SQUINELO, Ana Paula. Concepções historiográficas e ensino de história: a Guerra do Paraguai nas coleções didáticas *projeto Radix: História e História, sociedade e cidadania* (PNLD 2014). **Diálogos**, Maringá, v.19, n. 3 p.1121-1139, set./dez.2015.