

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma ferramenta de combate ao racismo



Júlia Maria de Araújo Lisboa¹

Artigo recebido em: 18/08/2021.

Artigo aceito em: 19/09/2021.

RESUMO:

O presente texto contém os resultados da pesquisa de Iniciação Científica objetivada pela análise dos livros didáticos de História mais utilizados pela rede municipal de educação de Recife, capital pernambucana. Visando apontar como a questão racial é tratada nessas obras, percebemos aspectos presentes no livro didático que são possíveis de serem trabalhados pela concepção de Jörn Rüsen de Consciência Histórica e apontamos a importância de seus conceitos em materiais didáticos voltados ao Ensino Fundamental Anos Finais, para a edificação de uma mentalidade antirracista nos estudantes que têm acesso a esse material. Tendo como base a Didática da História, em diálogo com as teorias de Paulo Freire, a partir da visão de Abdias do Nascimento sobre o genocídio do negro brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Consciência Histórica; Didática da História; Livro Didático; Racismo.

HISTORICAL CONSCIOUSNESS AND MIDDLE SCHOOL TEXTBOOKS: a
tool to combat racism

ABSTRACT:

The present research of Scientific Initiation aims to analyze the content of the most requested textbooks in the announcement of the 2020 National Textbook Program, by the municipal education network, in the city of Recife, capital of Pernambuco, aiming to point out how the racial issue is dealt with in the History textbooks, what is the type of historical consciousness prevalent in these books and to point out the importance of this concept in didactic materials produced for the Middle School Education, for the construction of an anti-racist mentality in students who have access to this material. Based on the History Didactics, on the theories of the historian Jörn

¹ Graduanda na Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pernambuco, membro do Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História (LAEH-UFPE), bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3282284806370137>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2262-0270>; e-mail: juliamariaaraujolisboa@gmail.com/julia.lisboa@ufpe.br; Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Martin Szlachta Junior.

Rüsen in dialogue with the theories of Paulo Freire, from the view of Abdias do Nascimento on the genocide of the black Brazilian people.

KEYWORDS: Historical Consciousness; History Didactics; Textbooks; Racism.

1. Introdução

O presente texto traz uma análise dos conteúdos sobre História da África e as narrativas de protagonismo de personagens negros nos textos de livros didáticos, para o Ensino Fundamental Anos Finais, mais usados na rede municipal da cidade de Recife, numa abordagem que os insere como agentes de construção da memória histórica do país e, por decorrência, como instrumentos de perpetuação ou combate ao racismo. Desse modo, as coleções aqui analisadas são “Araribá Mais História” da editora Moderna e “História Sociedade e Cidadania” da editora FTD². Para tanto, este artigo está pautado nas bases epistemológicas da Didática da História, sobretudo, nos estudos do historiador alemão Jörn Rüsen. Portanto, para que as ideias aqui apresentadas sejam plenamente apreendidas, deve-se ter em mente que, na Didática da História, a pesquisa em ensino e a aprendizagem de História não se dissocia da Ciência Histórica e seu fazer historiográfico. Assim sendo, um aporte teórico acerca dos conceitos básicos daquela área é necessário e marcará ampla presença neste escrito. De tal maneira que a construção metodológica deste artigo é fundamentada no cruzamento e análise de referenciais teóricos, junto ao estudo analítico dos livros didáticos em questão.

2. O livro didático como instrumento de poder sobre as consciências

Visando o mercado da educação escolar, o livro didático é produzido em escala industrial, tratando-se de um produto que é permeado pelos objetivos capitalistas básicos de qualquer outra indústria, sendo o principal deles a busca pelo lucro. A produção de livros didáticos no Brasil não seria diferente, especialmente tendo em vista que o Ministério da Educação do país é um dos maiores compradores de obras didáticas do mundo. Kazumi Munakata (2012) aponta que 47,55% da

² Ambas as obras didáticas citadas foram aprovadas pelo edital de 2020 do PNLD e suas versões para professor estão disponíveis, com livre acesso em todas as vias digitais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

produção total de livros em solo brasileiro, em 2009, foi de obras didáticas, correspondendo a um total de 19.721 títulos de obras voltadas à Educação Básica, sendo que 55,79% dos exemplares de livros gerais vendidos, no mesmo ano, correspondiam a obras didáticas, movimentando um total de quase dois bilhões de reais.

No Brasil, o programa responsável por fazer o intermédio comercial entre o Governo Federal e o mercado de livros didáticos é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que desde 1985 é o responsável por aprovar a circulação deste material produzido pelas editoras e gerir a compra das obras solicitadas pelos professores da rede pública. Nesse mercado editorial, desenvolveram-se verdadeiros *lobbies* do livro didático, de maneira que as editoras atuam diretamente no processo de escolha dos livros, visando seu consumo. Sob essa visão, compreendemos o livro didático enquanto um meio de edificação da História Pública, tanto por sua participação na formação de indivíduos, quanto por sua função mercadológica, que acaba por moldar os livros à forma daquilo que será mais vendido e/ou solicitado pelas escolas em editais públicos de acesso ao livro didático (SZLACHTA JUNIOR, 2019, p. 127-128).

Enquanto mecanismos que carregam em si a capacidade de construir e moldar ideologias e identidades históricas, o livro didático de história sempre foi um seio carregado de narrativas que visam a formulação de consciências específicas e da imposição de uma memória histórica para o povo, a partir de instâncias de poder, dentro das quais o Estado e a elite se sobrepõem, quase sempre os dois de mãos dadas, sendo os manuais didáticos campos férteis para uma disputa ferrenha de narrativas. Guy Bourdê e Hervé Martin (1983) apontam de que forma os manuais escolares franceses por muito tempo foram utilizados pelos dirigentes da Terceira República Francesa numa tentativa de legitimar o imperialismo e as diversas intervenções decorrentes desse, a partir da construção de um corpo textual, nos livros de História, que exaltava o povo francês enquanto possuidores de uma “alta cultura e sabedoria” que deveria ser levada às populações “menos desenvolvidas e selvagens” para que

esses povos fossem salvos, além de uma construção narrativa que explicava para crianças o porquê da importância, para a França, de se ter colônias:

Os manuais escolares confirmam o móbil da exploração econômica: “Jules Ferry quis que a França tivesse belas colônias que aumentariam sua riqueza comercial” (manual Gautier-Dechamps). O empreendimento colonial está sempre coberto com o véu de uma missão civilizadora: “Os povos indígenas são mal civilizados, e por vezes perfeitamente selvagens” (manual Lemonnier Schrader-Dubois). Os franceses, detentores da cultura, vêm arrancar os primitivos à barbárie. Os livros de História e de Geografia mostram educadores instalando escolas, médicos organizando hospitais, administradores suprimindo costumes desumanos. [...] Em definitivo, a boa consciência é total a respeito do facto colonial: “A França quer que os pequenos árabes sejam tão bem instruídos como os pequenos franceses. Isto é prova que a França é boa e generosa para os povos que submeteu” (manual Lavissee, p.166).” (BOURDÉ; MARTIN, 1983, p. 112)

O ponto é que o livro didático participa ativamente da formação da memória histórica de um povo, visto que ele carrega, no elemento narrativo, a capacidade de formar consciências, recuperar narrativas e perpetuar noções, haja vista a autoridade do livro didático em sala de aula, onde é visto pelo estudante como um reflexo daquilo de mais atual que se produz na academia, tendo, portanto, a pecha de material contentor de fatos. Assim, como parte da cultura escolar, o livro didático é também agente ativo na cultura histórica. Segundo Jörn Rüsen (1994, p. 4), a cultura histórica diz respeito a uma categoria que nos permite compreender, analiticamente, a produção histórica e os usos que são feitos desta produção na sociedade de hoje, na instância pública; sendo a cultura histórica, portanto, “a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade”. O livro didático é um elemento determinante nesse sentido, visto que atua na dinâmica da produção de uma cultura histórica não somente na atualidade, mas em diferentes períodos temporais³. Quando um historiador busca entender a concepção histórica circulante em uma determinada sociedade, em um determinado recorte temporal, os manuais didáticos e outros materiais que participavam da rotina pedagógica tornam-se fontes preponderantes e indispensáveis em sua pesquisa.

3. A consciência histórica e o livro didático

³ Mais sobre o tema em SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira Dos Santos. Cultura histórica e aprendizagem histórica. **Revista Nupem**, v. 6, n. 10, p. 31-50, 2014.

A consciência histórica, enquanto uma expressão da cultura histórica, faz-se, portanto, fundamental na presente pesquisa e é o conceito central a ser aqui trabalhado. Para Rüsen (2001), a consciência histórica trata-se da capacidade de interpretar experiências atuais a partir da transposição do passado para o presente, por meio da narrativa, do relato de uma história. Simplesmente aprender sobre acontecimentos do passado não confere ao indivíduo uma consciência histórica, ou seja, não o faz orientar-se no presente; suas ações apenas passam a ser norteadas por experiências do passado quando há uma correlação expressa do presente com o passado, devido a uma atividade intelectual que ele chama de narrativa histórica. Compreender o presente a partir da interpretação histórica significa, então, uma referência para o futuro, de maneira que a consciência histórica constrói a noção vívida de um curso temporal, além de proporcionar marcos que guiam nosso curso de ação, ou seja, a consciência histórica é um elemento chave de orientação na vida prática, porquanto ela trata o passado como uma experiência que nos norteia dentro das mudanças temporais, de tal forma que essa consciência é uma operação de aprendizado do intelecto humano⁴.

Nesse sentido, quando voltamos nosso olhar para o livro didático, é preciso compreender que o estudante necessita de meios para desenvolver, a partir da competência narrativa presente no livro, estruturas que resultem na sua orientação temporal mediada pela memória histórica. Contudo, enquanto historiadores, entendemos que não há somente uma única história, uma única narrativa sobre um acontecimento do passado e, para uma aprendizagem realmente histórica, o aluno acessa seu arcabouço de informações e vivências, ou seja a consciência histórica, e faz relação com o livro didático. Entendemos, então, que é preciso que os alunos entendam os mecanismos de construção desse passado, ou seja, uma “meta-história”, que os permite a possibilidade de serem agentes nesse aprendizado e desenvolverem uma relação crítica desses vários “passados” possíveis, que podem vir a orientá-los na vida prática (MEDEIROS, 2005, p.45-46). Percebe-se que, nesta perspectiva, o

⁴ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011, p. 51-77.

desenvolvimento do conhecimento histórico exige o entendimento dessa meta-história objetivando a gênese de um sentido orientador para o estudante.

Neste prisma, Jörn Rüsen fala ainda sobre uma tipologia da consciência histórica, tal que essa possui tipos diferentes que atuam de maneira também diferente na orientação prática. O tipo genético — que é essencial em nossa discussão — refere-se àquela consciência que entende a mudança temporal enquanto fator determinante, ela não nega o passado, mas busca adaptá-lo e interpretá-lo de acordo com o tempo presente, racionalizando a experiência do passado e dando a ela um sentido coerente e aplicável ao presente⁵. Esse tipo é, contudo, o menos comum de se observar na civilidade, pois necessita de um longo caminho a ser percorrido para o seu desenvolvimento, é o que Rüsen chama de hipótese ontogenética e o livro didático é uma ferramenta fundamental para o seu desenvolvimento. Visto que “aprender as operações mentais mais importantes para a compreensão histórica e, igualmente, elencar suas funções na vida prática consiste no que se pode definir como um aprendizado histórico satisfatório” (MEDEIROS, 2005, p. 46).

4. O racismo no Brasil

Quando pensamos na aplicabilidade prática desse aprendizado histórico, pensamos também na capacidade do indivíduo de entender-se como parte atuante da sua realidade e entender a historicidade do presente, tal que acaba desenvolvendo uma sensibilidade e uma criticidade aos problemas estruturais que afetam aquele meio em que ele está inserido. O racismo, enquanto problema com raízes históricas, que tem sua edificação em solo brasileiro muito antes de existir um Brasil de fato, é objeto central de estudos historiográficos, sociológicos e antropológicos que buscam não só compreender a sua estruturação social, como procuram formas de lutar contra esse problema que atinge fatalmente milhões de brasileiros todos os dias. Ainda que seu enraizamento seja tão profundo que por muito tempo buscou negar sua existência através da naturalização e da maquiagem de um Brasil embebido em uma falsa democracia racial, o país até a atualidade se vê composto por uma população que trata

⁵ *ibidem*, p. 62-71.

como delicado o assunto e por vezes tenta minimizar sua existência, afirmando que é um problema real, mas de outros contextos que não o seu próprio. Schwarcz (2012, p.30) traz em sua obra um retrato da questão racial no país ao abordar uma pesquisa feita pelo jornal *Folha de São Paulo*, em 1995, em que 89% dos brasileiros diziam haver preconceito racial contra pessoas pretas no Brasil, mas só 10% admitiam possuí-lo. Contudo, indiretamente, 87% mostrou possuir esse tipo de preconceito ao concordar com frases de teor racista ou até mesmo ao reproduzi-las. A mesma pesquisa foi refeita em 2011 e os resultados foram praticamente idênticos, de tal forma que a população reconhece a existência dessa discriminação, mas colocam-na em contextos diferentes do seu, afirmando que se trata de um preconceito do outro ou de um tempo diferente⁶.

As relações raciais no país são de tal forma absurdas que não há outro nome para descrever tal processo senão aquele proposto por Abdias do Nascimento (1978): genocídio do negro brasileiro.

Trata-se de uma palavra terrível e chocante para a hipocrisia conservadora. Contudo merece outro qualitativo? Da escravidão, no início do período colonial, até os dias que correm, as populações negras e mulatas têm sofrido um genocídio institucionalizado, sistemático, embora silencioso” (FERNANDES, 1978, p. 21)⁷.

O racismo é, sobretudo, uma ferramenta de poder que atua especialmente no domínio da vida e da morte de pessoas pretas e pardas, esse problema é, então, uma relação de poder que se manifesta em circunstâncias históricas, nas palavras de Almeida (2019). Portanto, para que a população tenha essa compreensão do racismo enquanto um mecanismo histórico, entenda a sua formulação, racionalize a sua história, interprete-a, consiga enxergá-lo, problematizá-lo e orientar sua ação na direção do antirracismo, a educação histórica pautada na consciência histórica, faz-se indispensável e o livro didático, enquanto uma ferramenta do ensino e do aprendizado não pode estar alijado desse processo, principalmente quando entendemos sua função de “tornar possível,

⁶Mais detalhes sobre a pesquisa em SCHWARCZ, Lília Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. Editora Companhia das Letras, 6ª reimpressão, São Paulo, 2012.

⁷ O trecho trata-se de uma parte do prefácio, escrito por Florestan Fernandes, do livro “**O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**” de Abdias do Nascimento.

impulsionar e favorecer a aprendizagem histórica”, essa que possui na consciência histórica seu objetivo e seu campo de ação, nas palavras de Rüsen (2011, p. 112).

5. Jörn Rüsen e Paulo Freire: concepções para um livro didático antirracista

Rüsen (2011) estabelece, então, três competências essenciais que devem estar presentes na estrutura narrativa do livro didático e que estão estreitamente ligadas à teoria e prática da consciência histórica, são elas: *competência perceptiva, interpretativa e de orientação*. A perceptiva deve embasar-se na experiência, de forma a conseguir diferenciar o passado do presente, identificando seu distanciamento para com o presente. A interpretativa condiz com a interpretação desse passado em relação com a realidade presente, numa dinâmica relacional; e a orientação é a construção de sentido através da experiência do passado, que resulta num marco de orientação para a realidade do indivíduo. Para tanto, o livro didático necessita de um conteúdo que, além de possuir uma estrutura didática clara e um formato estruturado, dialogue com a realidade do aluno, que se relacione com o interlocutor, de modo a germinar no estudante o interesse por aquele conteúdo específico. Nesse aspecto, Rüsen e Paulo Freire dialogam diretamente. Tal qual o historiador alemão, Paulo Freire (2020) pautava uma aprendizagem com referência em elementos próximos ao estudante, tanto de sua realidade material concreta, quanto de sua subjetividade enquanto sujeito pertencente a uma realidade específica. Dessa maneira, o conteúdo do livro didático deve se relacionar com a carência de orientação específica daquele povo e com sua identidade. Quando não há um ensino que estimule o desenvolvimento crítico e a compreensão histórica da realidade, há a perpetuação do racismo no ensino, visto que o estudante não apreende, não constitui um sentido àquele conteúdo, porque esse se encontra numa realidade alheia à sua. Quando no ensino de história a concepção “bancária” é aplicada — Freire (2020) chama de “bancário” o ensino que deposita informações no aluno, sem que haja um incentivo à racionalização, ao questionamento e à crítica — não haverá, da parte do estudante, interesse algum pelo conteúdo, senão para memorizá-lo com uma obrigação momentânea, cujo objetivo é a aprovação na matéria e não compreendê-la como parte intrínseca da sua vida prática.

No momento em que não é possível, nas aulas de História, explorar aspectos da consciência histórica, há a manutenção dos problemas estruturais da sociedade, tais que não podem ser solucionados se afastados da reflexão crítica e histórica sobre o seu desenvolvimento, sua perpetuação e seus efeitos na esfera social. Nesse sentido, o conteúdo do livro didático, ao apresentar narrativas tais como a escravização do povo africano, por exemplo, e não apresentar a relação desse conteúdo com o presente, deixando de lado a historicidade do tempo presente, constrói para o estudante um mundo em que o passado é um tempo sempre longínquo, que não deixa espaço para diálogos com o presente, visto que nesse passado construído, todo evento histórico teve um início, um meio e um final (este último aparecendo como algo bem estabelecido). Assim, tal qual aponta Freire (2020, p.88): “Esta é uma concepção que, implicando uma prática, somente pode interessar aos opressores, que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens a [este] mundo”. Portanto, a história quando útil e aplicável à vida prática, desenvolve no estudante o pensar historicamente e criticamente o mundo ao seu redor, compreendendo a construção das relações resultantes no presente, dando sentido prático a essa reflexão, numa dinâmica antirracista muito bem edificada, na qual o estudante enxerga um mundo através dos olhos da consciência e racionalização, é práxis que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Com isso em vista, um conteúdo didático não deverá ser aquele do depósito, mas o da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2020, p. 93-94).

6. A representatividade como ponto essencial para um manual antirracista

Cabe, portanto, neste momento, um debate sobre a representatividade no livro didático, como forma de conectar o estudante ao conteúdo e de impulsionar o combate à discriminação racial. Segundo Almeida (2019, p.68), a representatividade tem dois efeitos primordiais nesse âmbito: propiciar, no espaço político, a inserção de reivindicações das minorias, sob a égide de um projeto político coletivo e desconstruir as narrativas discriminatórias que sempre colocam o povo preto em um lugar subalterno; essa desconstrução ajuda no questionamento do lugar social e histórico em que esses personagens são colocados pelo imaginário racista. Desse modo, Oliva

(2008) aponta com primazia a necessidade de se trabalhar em sala de aula, inclusive no material didático, a história da construção do imaginário sobre África, fator que funciona como um pilar na compreensão do desenvolvimento e da reverberação social do racismo. Um conteúdo que trabalhe em sua narrativa as diversas perspectivas e olhares sobre os acontecimentos, povos e culturas, sem que abra espaço para revisionismos negacionistas sem base historiográfica, faz com que o estudante entenda como nasceu a ideia de um “outro” e porque essa ideia foi pautada numa desvalorização desse outro, ao compreender a estrutura de poder construída no domínio das consciências. Não basta, portanto, narrar sobre as sociedades africanas somente, visto que a imagem generalizada que se tem sobre o continente é de pura miséria nos dias de hoje, uma visão construída pelo poderio imperialista no processo de colonização ocorrido entre os séculos XIX e XX.

Atualmente, em jornais e revistas, na televisão e no cinema, nas conversas e imagens que armazenamos na memória, a África e os africanos se confundem com velhos e resistentes estereótipos: regiões e pessoas marcadas pela miséria, pelas doenças, pelos conflitos étnicos, pela instabilidade política, pela AIDS, pela fome, pela falência econômica. (OLIVA, 2009, p. 198)

Contar a história de um continente que na Antiguidade e no Medievo possuía reinos prósperos e importantes no cenário da época, sem mostrar aquilo de herança que ainda existe no continente e sem desconstruir a ideia de uma África com um belo passado separado do presente por um abismo de miséria e pobreza cultural, econômica e política, não é uma maneira efetiva de ação antirracista, muito pelo contrário, somente reforça uma mentalidade pejorativa sobre os povos africanos e seus descendentes.

Desde 2003, quando foi aprovada a Lei 10.639/200349, que alterava a Lei 9.394 de 1996, passou a vigorar o seguinte aspecto no currículo escolar brasileiro:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

De tal maneira que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento cujas diretrizes regem o currículo escolar aplicado em solo brasileiro, passou a integrar em suas diretrizes a obrigatoriedade do ensino de história da África e dos povos africanos, numa tentativa do Governo Federal de mitigar a desinformação quanto à história ancestral da majoritariedade dos brasileiros, como medida de inserção da história do povo no conteúdo, para o desenvolvimento de um ensino democrático e inclusivo — pautando-se, inclusive, na ideia de uma relação entre passado e presente, valorizando a realidade do estudante e fazendo-o compreender o passado e relacioná-lo ao presente, palavras que, em tese, se relacionam diretamente ao que viemos discutindo quanto às teorias de Freire e Rüsen.

O ensino de História se justifica na relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. [...] A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/200349 e Lei nº 11.645/200850) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX. (BRASIL, 2017, p.419)

Contudo, quando analisamos a práxis dessas diretrizes, ou seja, quando fazemos um balanço analítico dessa teoria com a prática, vemos que as habilidades da BNCC — que, em conjunto com os objetos de conhecimento curricular do documento, são o que realmente dirigem o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e, por conseguinte, no livro didático — estão longe de garantir a aplicabilidade dos ideais tratados no trecho supracitado da BNCC.

7. Sobre metodologia, análises e resultados da pesquisa

Para garantir uma análise próspera desse conteúdo didático, em nossa pesquisa, tivemos como base documental duas coleções de livros didáticos, sendo elas as mais utilizadas na rede municipal da cidade de Recife, capital de Pernambuco.

Escolhemos esse núcleo, pois a rede municipal de educação, no Brasil, tem sua composição discente marcada majoritariamente por indivíduos das classes mais vulneráveis, esses que em sua maioria descendem de grupos negros africanos trazidos para o Brasil no período escravocrata, vide a sapiência que se tem na historiografia quanto à marginalização e exclusão social dos libertos no pós-abolição, um processo que colocou na miséria completa milhões de pessoas, haja vista a falta de subsídios e de medidas básicas de reparação⁸.

Tendo como base a teoria freiriana de que o combate à opressão inicia-se na tomada de consciência do oprimido frente à situação de opressão, na forma da compreensão da estrutura que fornece ao opressor subsídios para manter-se na sua posição, sendo essa tomada de consciência da sua realidade o ponto de partida para desvencilhar-se e transformar aquela realidade⁹, entendemos aqui a importância de um conteúdo de História que chegue às mãos desses estudantes da rede municipal do Recife, contendo marcos de representatividade, tópicos de incentivo ao acesso à consciência histórica do tipo genético e uma história que aborde didaticamente as narrativas dos ancestrais negros do povo brasileiro, visto que o Brasil é hoje composto por uma maioria de 54% de pretos e pardos autodeclarados no censo demográfico de 2010 realizado pelo IBGE (IBGE, 2012), de maneira que essas pautas, na Educação Histórica, se fazem primordiais na construção de uma identidade histórica e uma consciência de si enquanto povo com um passado concreto e muito bem estruturado, além da autocompreensão enquanto uma população historicamente agente e componente da história de seu país, essa que é narrada no livro didático, mas colocando em segundo plano as narrativas pretas.

Sendo esta uma pesquisa de Iniciação Científica, inscrita no edital de 2020/2021 da CNPq, trabalho este que objetiva analisar como a questão racial é tratada nos livros didáticos de História, qual a perspectiva narrativa e, possivelmente, quais aspectos da Consciência Histórica poderiam acessar nesses livros e apontar a

⁸ Mais sobre o tema em Schwarcz, Lília Moritz; Gomes, Flávio dos Santos (eds). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. Editora Companhia das Letras, 2018.

⁹ O pensamento é trabalhado em FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 73ª edição, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 2020.

importância desse conceito em materiais didáticos voltados ao Ensino Fundamental Anos Finais. Para tanto, analisamos o conteúdo dos livros didáticos de História mais solicitados no Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2020), no edital de 2020, da rede municipal da cidade do Recife. Os dados utilizados na pesquisa foram obtidos a partir do Relatório de Escolas Participantes da Escolha de Livros no PNLD Didático 2020, os 36 relatórios avaliados são aqueles da rede municipal da cidade do Recife, em Pernambuco, cuja situação consta como finalizada no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (**Simec**). Assim, das 36 escolas participantes, 8 escolheram a linha “Araribá Mais História” da Editora Moderna, edição de 2018, como primeira opção didática e 6 escolheram a mesma como segunda opção didática. Das 36 escolas, 8 escolheram como primeira opção a obra “História Sociedade & Cidadania” da Editora FTD, edição de 2018, e 4 escolheram a mesma como segunda opção. Por esses motivos, analisamos as duas linhas de livros didáticos, para 6º, 7º, 8º e 9º anos, totalizando 8 livros (4 de cada coleção). Ambos os autores dessas obras (Alfredo Boulos Júnior, autor da linha “História Sociedade & Cidadania, e Ana Cláudia Fernandes, editora responsável pela linha “Araribá Mais História”, de autoria coletiva) são formados na área da História e essas não são suas primeiras obras didáticas. Contudo, faz-se necessário apontarmos, antes de adentrarmos de fato na análise do conteúdo, que o texto original produzido pelo historiador, que será registrado como autor daquela obra, não é o mesmo daquele a ser publicado, pois numa editora há um amplo processo de avaliação e edição do conteúdo, que muitas vezes tem partes totalmente reescritas, não somente uma vez. Precisamos levar em consideração que a editora busca produzir um livro vendável e não um que puramente abarque todos os ditames pedagógicos ideais, tal qual aponta Munakata (1997), mas ainda assim, precisamos ter em mente que o autor do livro é professor no texto, mesmo que haja um trabalho em equipe para a posterior publicação do material. Portanto, a ausência da obrigatoriedade de especialistas da questão racial brasileira e de outros problemas que têm na educação um ponto de partida para a sua mitigação, é uma questão tão problemática quanto as ausências na construção do texto original do autor.

Além disso, faz-se necessário compreender que o professor que participa da escolha do livro didático, nos editais do PNLD, que melhor condiz com a realidade escolar, nem sempre tem acesso ao livro em si. O mais comum é que o professor tenha acesso direto ao Guia do PNLD (BRASIL, 2020), um guia que traz análises, resenhas, resumos, visões gerais, descrições e pareceres das obras aprovadas no PNLD, o que é uma questão a ser problematizada, visto que essas descrições gerais não trazem uma visão detalhada do conteúdo do livro e muitas vezes, por ser extremamente generalista e trazer um resumo da linha completa (dos 4 livros para as 4 séries do Ensino Fundamental Anos Finais), apresentam a visão de um livro muito melhor do que ele de fato é.

Outra questão é que os livros aprovados no PNLD devem estar em consonância com os objetos de conhecimento e habilidades descritas nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), de tal forma que o conteúdo dos livros condiz com aquilo que o documento prescreve, ou seja, as diversas ausências que serão apontadas nos livros analisados nesta pesquisa são também ausências na BNCC, de tal maneira que não podem ser analisados separadamente. Vê-se que um grande problema encontrado na BNCC diz respeito à quantidade desbalanceada de objetos de conhecimento e habilidades voltadas aos conteúdos de história europeia em comparação com os conteúdos de história da África. Um bom exemplo é o das habilidades voltadas ao 6º ano, que totalizam 19 tópicos, sendo 9 deles voltados ao ensino de história da Europa e somente **um** está voltado ao ensino de História da África, sendo que este único tópico não refere-se unicamente aos estudos sobre o continente, mas aos estudos sobre África, Oriente Médio e Américas: “(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades” (BRASIL, 2017). Essa questão não se restringe às habilidades descritas para o 6º ano, para as outras séries acontece o mesmo, de maneira muito semelhante, e isso será reflexo no conteúdo dos livros didáticos.

A análise quantitativa das páginas de conteúdo narrativo de cada livro, ou seja, numa contagem em que não são incluídas as páginas de atividades, vemos que de fato a BNCC reverbera de maneira gritante na estrutura do livro. No caso dos livros para sexto ano, já que utilizamos essa série para ilustrar a questão da discrepância de conteúdos e do déficit de conteúdos a respeito da História da África e das narrativas de protagonismo de pessoas pretas na América, em nossa análise, na linha “Araribá Mais História” da Editora Moderna, no livro para o 6º ano, o conteúdo referente à história europeia corresponde a aproximadamente 43,98% do conteúdo narrativo total (84 das 191 páginas), enquanto que o conteúdo voltado à história africana corresponde a 9,42% do conteúdo (18 das 191 páginas). Resultado semelhante foi obtido ao contabilizar o conteúdo do livro para 6º ano da linha “História Sociedade e Cidadania” da Editora FTD, cujo conteúdo voltado à Europa compõe 45,76% do conteúdo total (81 das 177 páginas) e o conteúdo voltado à África, apenas 11,86% (21 das 177 páginas), sendo que nesta linha são narradas somente as histórias do reino de Kush e do Egito, deixando todo o resto do continente com uma vacância narrativa.

O mesmo ocorre nos livros voltados às outras séries, de modo que na coleção da editora FTD, “História Sociedade e Cidadania”, o percentual de conteúdos voltados à história dos povos pretos e pardos e sua ancestralidade negra são respectivamente, nos livros para sétimo, oitavo e nono ano: 19,30%, 8,89% e 5,19%; enquanto o conteúdo sobre história da Europa e narrativas de protagonismo branco ocupam um percentual de 71,93%, 84,44%, 67,45%, respectivamente. Quando passamos para a segunda linha de livros, da editora Moderna, “Araribá Mais História”, vemos uma situação muito semelhante, com os seguintes números para os conteúdos de protagonismo preto e pardo, respectivamente do sétimo, oitavo e nono ano: 11,64%, 5,80% e 7,52%; já o conteúdo de história europeia e outras narrativas de protagonismo branco ocupam, respectivamente, 75,13%, 93,24% e 72,57%.

Esse tipo de análise quantitativa é fundamental quando tratamos do conteúdo, porquanto o espaço voltado ao trabalho dos temas curriculares diz muito sobre o quanto daquele assunto será tratado e, conseqüentemente, a quantidade de

pormenores, de aspectos da história que serão retratados, o que resulta na maior ou menor qualidade daquilo que será narrado. Aqui não podemos cair na simplificação e no ideal comum de que nem sempre quantidade quer dizer qualidade, pois quando se trata do conteúdo de um livro didático, a quantidade de páginas é sim um fator essencial no desenvolvimento do conteúdo e, portanto, de sua qualidade. Não há como negar que há uma enorme diferença entre o tratamento e a abordagem de um conteúdo de 111 páginas voltado à história dos europeus no mundo atlântico e um conteúdo de 18 páginas sobre povos e reinos africanos, e é exatamente isso o que acontece no livro para o 7º ano da linha “Araribá Mais História”, que possui um total de 189 páginas. Fazer a contagem de páginas em conjunto com a análise do conteúdo, neste caso, nos mostra o espaço dedicado a um conteúdo naquele livro, de modo que quanto mais páginas um conteúdo ocupa, mais detalhes serão abordados e mais amplamente será utilizada a competência narrativa voltada àquele tema.

A competência narrativa é a competência pela qual a função de orientação da consciência histórica se faz possível, pela linguagem. É através da narrativa, do relato de uma história, que um evento do passado passa a ter sentido e é sintetizado na forma de uma experiência capaz de nortear o presente e guiar as ações na vida prática, é dessa forma que, no livro didático, a consciência histórica do indivíduo contribui intrinsecamente à consciência ética moral, tendo em vista os procedimentos criativos desta consciência na coesão lógica dos valores morais na práxis humana, a partir da orientação mediada pela memória histórica¹⁰. O desenvolvimento narrativo completo é, portanto, fundamental quando tratamos sobre a síntese de uma consciência capaz de racionalizar criticamente as questões de raça, de modo a compreender suas bases e guiar a atividade presente no sentido do combate diário ao racismo, principalmente quando temos em vista a noção da representatividade enquanto intrínseca na construção de uma narrativa inclusiva que abarque a realidade de um povo e aproxime dele sua história ancestral, para uma efetiva edificação identitária e fortificação da noção de um “eu” que é parte resultante e atuante de uma história com raízes tão antigas e estruturadas quanto a de qualquer outro povo. Mas

¹⁰ Em SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

quando não há uma narrativa que contemple a amplitude dessa história, não haverá a compreensão da grandeza e riqueza sociocultural do passado desse povo, o que dá abertura para a perpetuação de concepções estereotipadas e ignorantes que apontam a história dos povos negros como incipiente, perante uma “longa e detalhada história branca europeia”. Cabe aqui que apontemos a concepção freiriana da necessidade do indivíduo assumir uma postura ativa na investigação de temas próprios a ele, pois quanto mais se aprofunda numa narrativa que diz respeito à história de seus antepassados, mais se aprofunda na tomada de consciência em torno da sua realidade e, identificando essa narrativa como significativa, se apropria dela, num processo de consciência da realidade e consciência de si mesmo, tal qual escreve Paulo Freire (2020, p.138).

Quanto ao conteúdo em si, apontamos a perspectiva de Oliva (2009) como intrínseca nesta pesquisa, ao analisar o conteúdo de história da África, posto que do pouco que se fala sobre os grandes reinos e sociedades africanas da Antiguidade e do Medievo, os povos que não se organizavam em grandes civilizações e reinos, não são abordados no conteúdo. Além disso, quando se fala sobre a África antiga, só são pautados os reinos do nordeste do continente, nada se fala sobre o que acontecia nas outras regiões, o que nos constrói a imagem de um continente com contingente populacional relevante somente na região que tinha contato direto com a Europa, visto que nesses conteúdos aparecem também tópicos que tratam sobre as sociedades do mediterrâneo e suas trocas constantes, estendendo rapidamente as narrativas sobre África para a parte litorânea do norte, com ênfase em núcleos populacionais que funcionavam como entrepostos marítimos e comerciais, mas sempre pautando esses núcleos também na Europa e os de África em conexão com essa.

Quando os autores dos livros analisados procuram citar as sociedades africanas estudadas, fazem uso de uma difundida ideia entre alguns historiadores que se serviram de padrões e referências europeias para explicar o que se observava em África. Neste sentido, encontrar os grandes “impérios”, as grandes construções e as esplendorosas obras de arte tornou-se quase que uma obsessão. Porém, se a África era e é uma região de grande autonomia, capacidade criativa e de fecunda participação na História da humanidade, não seria preciso eleger padrões europeus para sua legitimação. (OLIVA, 2009, p. 207-208)

Quando passamos para os conteúdos que abordam a Idade Moderna, as narrativas referentes aos povos e culturas do continente africano praticamente somem e o que prevalece, a respeito de África, são tópicos sobre a escravização. O continente, na Modernidade retratada nos livros, passa a ser um local de violência, escravização e, especialmente, um local de interesse financeiro para os europeus, ou seja, um continente de terras com uma rica mineração e outros produtos a serem comercializados pela Europa. De maneira que, no recorte temporal contemporâneo, África só reaparece no conteúdo como alvo do imperialismo europeu, como núcleo de guerras civis para a conquista da independência e com conteúdos extremamente breves sobre a resistência ao imperialismo.

O capítulo 10 da obra “História Sociedade & Cidadania” da Editora FTD para 7º ano, que trata sobre a África da segunda metade do século XVI ao XIX, é um bom exemplo para ilustrarmos a questão dessa imagem construída sobre o continente, haja vista as habilidades EF07HI15, EF07HI16 e EF07HI14 da BNCC, nas diretrizes curriculares, para o 7º ano, que apontam a obrigatoriedade do ensino sobre o comércio atlântico, as relações comerciais vigentes naquele período e a escravidão. De tal maneira que o retrato de África apresentado neste capítulo e nos capítulos anteriores (mais focados na colonização) é de um continente de escravizados. Na Idade Moderna retratada nos livros, nada se fala sobre as características socioculturais, políticas e econômicas dos povos nativos. Quando são retratados os povos de línguas Bantas e Iorubás, fala-se sobre suas origens, alguns aspectos das línguas e breves comentários sobre sua cultura, mas sempre trazendo a pauta de sua escravização. No livro para 7º ano, da Editora Moderna, “Araribá Mais História”, o referencial temporal que nos mostra, na leitura, que esses povos existiam na Idade Moderna é a escravização, sempre colocada como marco de referência no capítulo denominado “Povos Iorubás e Bantos”, o segundo da primeira unidade. A narrativa é marcada por trechos como:

A partir do século XVI, muitos africanos foram trazidos forçadamente para o Brasil, pelos portugueses na condição de escravos. Eles pertenciam a uma grande variedade de povos, que, no século XIX, foi classificada em dois grandes grupos linguísticos: banto e iorubá. (FERNANDES, 2018, p. 24).

Percebe-se, então, ao ler todo o capítulo, uma narrativa de como eram as sociedades nas comunidades dos **escravizados** antes do cativo, ou seja, constrói-se uma narrativa em que a todo momento é relembra a posição de escravos daqueles povos, em detrimento de sua etnia, ainda que se trate de uma história daquilo que teria se passado antes do cativo. Ademais, os recortes temporais explícitos em conteúdos de África praticamente desaparecem depois da Antiguidade, de tal maneira que diversos temas são retratados num contexto de generalização — um bom exemplo é a abordagem sobre a estrutura social, que no pós-Antiguidade aparece como uma única e imutável, em todo o continente, todos os povos, em todos os períodos temporais posteriores, fator que não acontece nos conteúdos de Europa.

Nesse conteúdo, para o 7º ano da editora Moderna, há uma página com uma atividade complementar que utiliza uma fonte documental que retrata algumas tradicionais narrativas de origem, repassadas através da oralidade, pelos Iorubás. O autor, contudo, usa a palavra “mito” para se referir a essas narrativas, um fator problemático, especialmente quando se tratam de narrativas vivas que constituem parte importante das crenças de um povo, narrativas essas que circulam até hoje, no Brasil, tendo como expoente as religiões de matriz africana, haja vista a formação social brasileira marcada por uma forte herança Iorubá. Sobre a utilização, nos livros analisados, de fontes documentais e trechos de obras historiográficas de especialistas, precisamos destacar que são mais pontuais e raras essas aparições no corpo textual do conteúdo de fato. No entanto, esse uso, quando bem trabalhado, resulta numa boa alternativa para a construção meta-histórica no livro, tal qual apontamos anteriormente.

Quanto à formação social brasileira e nossas heranças africanas no presente, a abordagem trazida no livro para 7º ano da editora FTD constrói uma narrativa bem estruturada e com afastamento da ideia de um continente de escravizados, ainda que traga tópicos nos quais são citados os cativos. No segundo capítulo da obra, denominado “Povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubás”, é edificada uma narrativa que dá todo o protagonismo aos povos retratados e suas etnias, além da origem, organização social e administrativa dos reinos e comunidades, com vários

detalhes e sugestões de conteúdos complementares sobre os temas. A escravidão é citada somente no final do capítulo, numa estratégia didática excepcional para o incentivo à consciência histórica, em que são retratadas as heranças linguísticas e culturais desses povos em solo brasileiro. O autor não retira o peso histórico da instituição escravista, mas não dá à condição de escravizado o predomínio da figura dos indivíduos retratados, ainda traz imagens de famosos e anônimos brasileiros que descendem desses povos. Esse tipo de abordagem ajuda no afastamento da associação corriqueira entre África e escravidão, colocando o continente do presente e do passado como localidade de abundâncias e, principalmente, como parte intrínseca da nossa história sócio-cultural e política. Isso não significa uma relativização da instituição escravocrata, mas a estruturação de uma narrativa que trata com seriedade e peso a escravidão, sem relegar os indivíduos escravizados, sua história ancestral e seus descendentes à desumanização (racismo) decorrente desse processo. Essa é uma forma simples e eficaz de estimular o tipo genético da consciência histórica, no sentido de entender a historicidade do presente, tal que marca a vida de pessoas pretas até a atualidade, o que dá sentido prático e tangível à História, aproximando-a da realidade do estudante, esse que consegue enxergar a mudança temporal enquanto um fator determinante para o presente, mas sem negar o passado, buscando adaptá-lo e interpretá-lo de acordo com o tempo presente, racionalizando a experiência do passado e dando a ela um sentido coerente e aplicável à sua vivência.

Contudo, para que essa medida seja eficaz, é preciso desvencilhar a história da África de uma cronologia decadente no sentido da construção das representações de África, que aparece até o medievo como um continente próspero e, depois desse período, aparece como um continente miserável, caracterizado pela pobreza, escravização e guerras. Soma-se a isso o fato de que as narrativas de protagonismo negro na América são invisibilizadas e pouco aparecem, em contraste com um predomínio de narrativas de protagonismo branco, como foi supradito e evidenciado a partir da porcentagem desses conteúdos. Veja, portanto, que não adianta um conteúdo que aproxime o passado do presente, se o passado é narrado pejorativamente e de maneira simplista.

Precisamos falar, então, da composição iconográfica desses conteúdos. A partir da leitura da obra de Munakata (1997), fica muito evidente o papel das imagens no livro didático. Em sua obra, o autor mostra como a imagem tem uma força poderosa e como, no livro, a imagem é lida tal qual é lido o texto, visto que a imagem não está ali para meros fins ilustrativos, mas para compor o conteúdo e ser interpretada e relacionada àquela composição verbal. Quando falamos sobre os conteúdos de protagonismo de pessoas negras ou conteúdos que não têm esse protagonismo, mas falam sobre África, vemos que a iconografia acompanha o “declínio representativo”, o qual já comentamos. Quando é tratada a Antiguidade, as imagens mostram artefatos, mapas, monumentos, achados arqueológicos que apontam a riqueza cultural e artística dos povos retratados. Sobre o medievo, são apresentados os grandes reinos, com imagens de artefatos, monumentos, cerimônias tradicionais e produtos nativos de cada região, além de mapas para indicar esses locais. Quando se trata da modernidade, aparecem imagens de navios negreiros, pinturas que retratam a violência da escravização e os ambientes de trabalho forçado. No recorte contemporâneo, aparecem charges que retratam o imperialismo, quadros que mostram o colonizador em primeiro plano em confrontos diretos com pessoas negras, enquanto corpos de pessoas pretas jazem aos seus pés, além de aparecerem imagens que retratam outros confrontos nas lutas por independência e na resistência à colonização. As exceções são muito pontuais e, portanto, não oferecem uma força considerável de contraponto. É preciso ressaltar que o uso desse tipo de iconografia ajuda a enraizar um imaginário de uma África que, à medida que o tempo passa, torna-se mais miserável, o que dificulta ainda mais o estabelecimento de um ensino antirracista.

8. Considerações Finais

É preciso sim abordar, nos livros didáticos de História, os conteúdos referentes aos sistemas e processos de extermínio que fizeram milhões de vítimas em nosso passado, mas quando essa abordagem não leva em consideração a História do povo que sofreu com esses eventos, há um esvaziamento da memória histórica desses povos, além da sua desumanização e invisibilização de suas narrativas ao transformá-los em um mero objeto resultante de uma história de massacres, de um genocídio que

faz vítimas até hoje, quando sabemos que os povos de pele preta têm uma história rica e próspera, que deve ser perpetuada e que ainda está sendo escrita na atualidade. Em nossa análise, conseguimos identificar que o tratamento dado a esses eventos, que marginalizaram e excluíram essa parcela social, não leva em consideração os efeitos desse passado no presente. Muito se fala sobre a escravização e as problemáticas do pós-abolição, mas pouco se refere aos resultados desses acontecimentos nos dias atuais. O que vemos é a predominância de uma narrativa que apresenta “fatos” e ocasionalmente traz alguns pontos de racionalização crítica, ou seja, há a repetição de um modelo pré-estabelecido e inquestionável, mas há traços de conteúdos que buscam apresentar perspectivas diversas, ora negando algumas concepções ao apresentá-las (é o caso do racismo científico, que é retratado, mas logo se explica o porquê de não ser uma teoria plausível e sim um meio de legitimar o imperialismo); muito raramente vemos, nas narrativas presentes nos livros didáticos, textos que incentivem o acesso à consciência do tipo genético, que, segundo a Didática da História, seria a mais próxima de uma aprendizagem significativa e crítica ao indivíduo.

Conseguimos concluir que a BNCC é um fator regente, que em muito ressoa no conteúdo didático. Portanto, entender a BNCC enquanto uma base eurocêntrica, que já vem sendo questionada e analisada por pesquisadores, como o professor Jean Carlos Moreno (2021), especialista no tema, esse que aponta a BNCC enquanto um documento explicitamente eurocêntrico e superlotado de temas que são mal trabalhados em sala de aula, devido à grande quantidade de conteúdos e o pouco tempo de aulas num ano letivo, o que leva o professor a tratar de forma ainda mais simplificada do que nos livros didáticos os objetos de conhecimento da História; é preciso entender que, assim como na academia, um historiador não irá estudar todos os temas, o estudante não precisa desse depósito exorbitante de conteúdos, esses que não serão levados para a vida do aluno e tampouco serão lembrados, posto que não são efetivamente trabalhados, muito menos abordados com vistas à consciência histórica, reforçando um ensino “bancário”, tal qual criticou Freire (2020). Portanto, ao fazer a análise das habilidades da BNCC, em paralelo com os livros didáticos, é visível o exagero temático voltado ao estudo sobre Europa, com tópicos

historiográficos com os quais o estudante não se relaciona, pois não têm relação alguma com a sua identidade e sua formação sócio-histórica, enquanto temas que são de fato essenciais para a sua constituição identitária são excluídos ou mal abordados, numa dinâmica de construção de uma história de uma terceira pessoa, que não eles na qualidade de indivíduos brasileiros descendentes de povos africanos e indivíduos que convivem com o racismo diariamente, desde o nascimento.

A presente pesquisa conseguiu evidenciar que, ainda que hajam leis e medidas que tornam obrigatórios temas que narrem a história do povo afro-brasileiro, muito ainda precisa ser feito para que haja uma equidade nas abordagens temáticas e que essas medidas tenham um efeito real no combate ao racismo, especialmente quando falamos de livros didáticos voltados a estudantes da rede municipal do Recife. O livro didático é, sem sombra de dúvidas, um mecanismo que nos mostra muito sobre a mentalidade e as concepções circulantes sobre um tema, na sociedade, o que nos faz entender como o racismo é um problema sério e que envolve diversos aspectos, por menores ou maiores que sejam, esses que edificam uma estrutura de poder que não vai ser derrotada subitamente, pois o racismo vem sendo estruturado há séculos. Portanto, para o seu combate, é necessário que haja também uma estrutura bem edificada e sólida, construída sobre bases plurais, sendo a consciência histórica uma viga de sustentação fundamental para essa construção.

Referências documentais:

BOULOS JÚNIOR, ALFREDO. **HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA**, versão para 6º ano, versão para 7º ano, versão para 8º ano e versão para 9º ano. EDITORA FTD SA, São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/historia-sociedade-e-cidadania/>> acesso de setembro de 2020 a abril de 2021

BRASIL. Ministério da Educação. PARCERIA: Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf> Acesso em 29 de maio de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Escolas Participantes da Escolha de Livros no PNLD Didático 2020. Sistema Integrado de Monitoramento**

Execução e Controle do Ministério da Educação, disponível em: http://simec.mec.gov.br/livros/publico/index_escolha.php Acesso em dezembro de 2020.

FERNANDES, Ana Cláudia (ed). **ARARIBÁ MAIS – HISTÓRIA**, versão para 6º ano, versão para 7º ano, versão para 8º ano e versão para 9º ano. EDITORA MODERNA LTDA, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/historia/arariba-mais/> acesso de setembro de 2020 a abril de 2021

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Publicações Europa-América, 1983.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2020: História: Ensino Fundamental: Anos Finais**. Brasília, 2020.

_____, Presidência da República - Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em 15 de abril de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 73ª edição, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 2020.

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. **"A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio: o lugar do material didático."** Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

MORENO, Jean Carlos. **"5º Webinar do LAEH - Os debates em torno da BNCC: iluminando concepções de currículo, formação e a atuação da docência em História"**. LAEH UFPE, 2021. 1 vídeo (1h 36min) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=n5aDSe_u5Fs. Acesso em: 20 de abril de 2021.

MUNAKATA, Kazumi. "O livro didático como mercadoria". *Pro-posições* 23.3 (2012): 51-66.

_____. **"Produzindo livros didáticos e paradidáticos."** Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1978.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Da Aethiopia à África : as idéias de África, do medievo europeu à idade moderna. **Fênix : revista de história e estudos culturais**, v. 5, n. 4, p. 1-20, out./dez. 2008.

_____. O que as lições de história ensinam sobre a África? Reflexões acerca das representações da história da África e dos africanos nos manuais escolares brasileiros e portugueses. **Revista Solta a Voz**, Goiás, v. 20, n. 2, p. 197-214, 2009.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. in SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História.** Curitiba: Editora da UFPR, 2011, p.109-127.

_____. ¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Versão inédita em espanhol traduzida da versão original em alemão disponível em: FÜSSMANN, Klaus; GRÜTTER, Heinrich Theo; RÜSEN, Jörn (Eds.). **Historische Faszination; Geschichtskultur heute; Keulen, Weimar and Wenen:** Böhlau, 1994, p. 3-26.

_____. **Razão Histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica.** Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História.** Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira Dos Santos. Cultura histórica e aprendizagem histórica. **Revista Nupem**, v. 6, n. 10, p. 31-50, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (eds). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos.** Editora Companhia das Letras, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira.** Editora Companhia das Letras, 6ª reimpressão, São Paulo, 2012

SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. Livros Didáticos de História, Importante Agente para a História Pública in **Conhecimento Histórico Escolar: sujeitos, práticas, suportes.** Márcia Elisa Teté Ramos (Org). Maringá: Edições Diálogos, 2019, p. 127-146.