

Governando o currículo: o manual do professor de história e o ensino de História das Áfricas no livro didático

Rosivânia de Jesus Costa 

Benedito G. Eugenio 

Resumo

O artigo apresenta, tendo por aporte teórico os Estudos Culturais, uma análise acerca do livro didático enquanto artefato cultural (re)produtor de sujeitos e discursos que corroboram com o processo de inferiorização e “silenciamento” das populações negras e africanas. Mais especificamente, a análise centra-se, tomando por base o conceito de Governamentalidade postulado por Foucault, em como o Manual do Professor, constante nos livros didáticos utilizados em sala de aula na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista-Ba, determina os discursos empregados pelos docentes da disciplina História a respeito da história das Áfricas e das populações africanas, sobretudo qual “tipo” de professor esses manuais fabricam no ambiente escolar. As conclusões apontam que os manuais do professor apresentam mais um caráter instrucional que complementar ao trabalho do professor. O ensino de história das Áfricas e das populações africanas no manual do professor, por vezes, resume-se a aspectos folclorizados do continente, abrindo espaços para discussões rasas e/u equivocadas sobre a história das Áfricas e de suas populações ou, a confusão ainda presente nos espaços escolares onde o ensino da história das Áfricas seja confundido com o trato das relações raciais e as contribuições das populações afro-brasileiras para a formação cultural do Brasil.

Palavras-chave: Currículo. Estudos Culturais. Governamentalidade. Ensino de História das Áfricas. Livro didático.

Governing the curriculum: the manual of the teacher of History and the teaching of History of the Africans in the teaching book

Rosivânia de Jesus Costa

Benedito G. Eugenio

Abstract

The article presents, with theoretical support for Cultural Studies, an analysis of the didactic book as a cultural artifact (re) producer of subjects and discourses that corroborate the process of inferiorization and "silencing" of black and African populations. More specifically, the analysis focuses, based on the concept of Governmentality postulated by Foucault, in how the Teacher's Manual, contained in the text books used in the classroom in the municipal school network of Vitória da Conquista-Ba, determines the discourses used by teachers of the History course on the history of Africans and African populations, especially what kind of teachers the text books make in the school environment. The conclusions show that teachers' manuals present a more instructional character that complements the work of the teacher. African history education in the teachers' manual sometimes boils down to folkloric aspects of the continent, opening spaces for shallow and / or misleading discussions about the history of Africa and its populations, or the confusion still present in the school spaces where the teaching of the history of Africa is confused with the treatment of race relations and the contributions of the Afro-Brazilian populations to the cultural formation of Brazil.

Keywords: Curriculum. Cultural Studies. Governmentality. Teaching African's History. Textbook.

Introdução

“Professora, o negro não fez nada de bom, não? Não aparece em nada de bom nesse livro”. Não é nada incomum, na trajetória como docente da disciplina História nos anos finais do Ensino Fundamental da primeira autora deste artigo, ouvir questionamentos semelhantes aos citados acima. A historiografia tradicional, sobretudo a brasileira, convencionou-se a associar a figura do negro, bem como as temáticas a ela associadas – a história das Áfricas e das populações africanas, por exemplo-, à condição histórica de escravizado, inferiorizado ou subalterno.

O currículo, os livros didáticos (doravante LD), bem como as práticas docentes empregadas no processo de escolarização, por vezes corroboram com os discursos construídos de inferiorização e subserviência que embasam parte do ideário discriminatório e/ou racista que ainda observamos na sociedade brasileira, conforme apontam os trabalhos de Brito, Eugenio, Leal (2023), Silva e Medeiros Neto (2023), Eugenio, Fernandes, Weinstein (2019), dentre outros.

Deste modo, o presente texto apresenta, tendo por aporte teórico os Estudos Culturais (EC), uma análise acerca do livro didático entendido como material curricular e artefato cultural (re)produtor de sujeitos e discursos que corroboram com o processo de inferiorização e “silenciamento” das populações negras e africanas bem como da temática africana. A análise centra-se em como os manuais do professor, constantes nos LD utilizados em sala de aula, determinam os discursos empregados pelos docentes da disciplina História a respeito da história das Áfricas e das populações africanas, sobretudo, qual o “tipo” de professor esses manuais “produzem” no ambiente escolar.

Historicamente, a condição do negro e toda a temática que o cerca esteve relacionada ao discurso de atraso cultural e científico, legitimando a missão civilizatória do homem branco, europeu e detentor do conhecimento científico, capaz de levar o progresso e a civilização àqueles carentes de todos os ensinamentos, acabando por “silenciar” conhecimentos autóctones próprios do continente africano e de suas populações, que acabavam por ganhar voz tão somente pela ação do homem branco europeu, dito civilizado.

No processo de escolarização, todo esse “silenciamento”, sobretudo no período anterior à promulgação da Lei nº 10.639/03, fica evidenciado na constituição do currículo e mais especificamente no livro didático, um dos principais materiais curriculares utilizados pelos professores em sala de aula. A figura do africano e, conseqüentemente, do negro no Brasil está, por vezes, relacionado à inferioridade e subserviência.

Utilizamos em nossa pesquisa a perspectiva pós-estruturalista dos Estudos Culturais (EC) por ela nos permitir uma aproximação maior daquelas culturas antes negadas e silenciadas pela historiografia tradicional. Os EC concebem o livro didático como elemento importante na constituição do currículo, atuando como artefato cultural que contribui

significativamente na produção de discursos e representações sobre o ser negro, sobre os africanos e os afro-brasileiros.

Metodologia

Nossa pesquisa se insere no campo da pesquisa qualitativa, do tipo exploratória. Para a nossa análise, tomamos por base o encarte denominado “Manual do professor” dos livros didáticos da disciplina História, adotados no 6º ano do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, no ano de 2019. De posse dos manuais do professor, analisamos como esses artefatos culturais produzem discursos sobre o docente e colaboram por governar sua conduta no planejamento das aulas. Nesse intento, nos ancoramos teórica e metodologicamente nos pressupostos dos Estudos Culturais e no conceito de governamentalidade, postulado por Michel Foucault (1926-1984).

Na construção dos nossos dados, procedemos à análise dos **“Manuais do Professor”**, presentes em três livros didáticos da disciplina História, destinados ao 6º ano do ensino fundamental. A escolha pelo 6º ano deu-se em razão da temática da antiguidade africana ser unânime nas obras didáticas, que se dedicam ao estudo das civilizações clássicas. As obras didáticas selecionadas foram: o projeto **“Teláris – História: da Pré-história à Antiguidade”** (2015), da Editora Ática, de autoria de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi; o projeto **“Mosaico - História”** (2015), da Editora Scipione, tendo por autores Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino; e a coleção **“História Sociedade & Cidadania** (2015), da Editora FTD, tendo por autor Alfredo Boulos Júnior, ambos selecionados pelo **Programa Nacional do Livro Didático** (PNLD), Edital Convocação 02/2015.

Costa (2004, p.13) reflete sobre os EC sob a perspectiva de “saberes nômades que migram de uma disciplina para outra, de uma cultura para outra, que percorrem países, grupos, práticas, tradições e que não são capturados pelas cartografias consagradas que tem ordenado a produção do pensamento humano”. Os EC abarcam estudos das mais variadas áreas do conhecimento de maneira heterogênea, evidenciando os mais diversos aspectos culturais de um determinado grupo e/ou sociedade. “Ao mesmo tempo, os estudos culturais privilegiam o modo em que os próprios atores sociais se apropriam desses imaginários e os integram a formas locais de conhecimento” (Escosteguy, 2010, p.16).

A teoria dos EC surge em meados da década de 1960, em meio à emergência da constituição de um campo teórico interligado às necessidades latentes de transformação social da Inglaterra. Nomes como Richard Hoggart (1918-2014); Raymonds Williams (1921-1988) e Edward P. Thompson (1924-1993), são importantes referências desse primeiro momento. Igualmente importante para o desenvolvimento dos EC enquanto campo de estudos, é Stuart Hall (1932-2014), no período compreendido como *“a primavera dos Estudos Culturais”*, constituindo uma série de pesquisas onde as formas de resistência das consideradas

subculturas - pela dita cultura tradicional, ganham foco além de apaziguar os conflitos existentes em torno do campo teórico no início de sua constituição.

Os Estudos Culturais contribuem para embasar os nossos estudos em razão de sua proximidade com aqueles ‘silenciados’ pelos estudos tradicionalistas e, sobretudo, aos ‘silenciados’ dos currículos que ousam se contrapor a violência desse “silenciamento forçado”, a exemplo de negros, mulheres, indígenas, imigrantes, LGBTQI+. Os EC abarcam reflexões diversas tais como a (re)produção, (re)(des)construção de identidades e sujeitos, gênero, etnias, bem como as relações de poder e subserviência presentes nas relações sociais e culturais na construção e/ou produção de conhecimento entre os sujeitos, o que nos permite alçar voos sobre novas perspectivas de currículo(s) e abordagens concernentes à história das Áfricas e das populações africanas – um dos alvos desse “silenciamento forçado” nos currículos tradicionais.

A abordagem transdisciplinar proposta pelo campo dos Estudos Culturais permite-nos uma multiplicidade de olhares sobre temáticas outrora silenciadas nos currículos. Sob a perspectiva dos EC, as culturas silenciadas nos currículos escolares vigentes ganham voz e, consequentemente, representatividade, uma vez que quando não se reconhece estruturas de poder em determinados grupos sociais, estes tendem a ser anulados ou estereotipados, anulando possibilidades de organização e reação (Santomé, 1995).

No que diz respeito ao processo de escolarização e a influência que o livro didático exerce na constituição dos discursos dos sujeitos, o conceito de pedagogia cultural postulado pelos EC contribui significativamente para o nosso estudo. O campo dos EC promove mudanças diversas na discussão teórica acerca do conceito de *Pedagogia*. Segundo Costa (2003, p. 37):

os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados.

Uma das vertentes do conceito para o termo *Pedagogia Cultural* a compreende como “qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido — em conexão com relações de poder — no processo de transmissão de atitudes e valores, tais como o cinema, a televisão, as revistas, os museus etc” (Silva, 2000, p.89).

Essa concepção de Pedagogia Cultural permite nos aproximar dos mais variados aspectos – sobretudo, os culturais-, que envolvem o processo de escolarização e/ou educação, em que todo e qualquer ambiente, bem como todo e qualquer artefato cultural, possuem uma pedagogia própria capaz de produzir e/ou reproduzir discursos e representações que influenciam a formação do sujeito.

Pensar as pedagogias por meio do viés cultural representa um contraponto à tradição dominante que segundo Giroux (1995, p.85), “favorece a contenção e a assimilação das diferenças culturais, em vez de tratar os/as estudantes como portadores/as de memórias sociais diversificadas, com o direito de falar e de representar a si próprios/as na busca de aprendizagem e de autodeterminação”. Como podemos apreender, esse novo paradigma se contrapõe às teorias clássicas que hierarquizam saberes e culturas, as silenciam e favorecem a marginalização de grupos minoritários que se veem alijados do processo de construção e (re)conhecimento de sua própria história.

Na perspectiva dos EC, as pedagogias culturais favorecem uma (re)constituição de novas histórias onde os sujeitos possam se reconhecer em suas expressões bem como uma maior aproximação de temas voltados para a realidade daqueles que eram – até então, “invisíveis” às pesquisas tradicionalistas. O campo da pedagogia cultural concorre para o surgimento de novas estratégias e ferramentas pedagógicas que permitam a aproximação das discussões das diferenças e identidades, considerando as mais diversas expressões culturais, próprias de cada grupo e/ou sujeitos.

Resultados e discussão

O conceito de governamentalidade, biopolítica no processo de escolarização

As reflexões de Foucault acerca do poder disciplinar e as suas relações, sobre a ideia de governo, governamentalidade e biopolítica ajudam na problematização e investigação do cenário educacional na atualidade. Embora Foucault não tenha formulado uma teoria sobre o poder, suas análises sobre as relações estabelecidas tendo o poder como base e as interfaces que este estabelece com o saber, nos fazem compreender como os sujeitos são frutos dessas relações e como a sociedade se porta diante dele.

Ao discutir o conceito de governamentalidade, Foucault (2008) chama a atenção para a discussão acerca da melhor forma de governo/governar, bem como as suas práticas e relações. O conceito nos acompanha em nossa pesquisa por entendermos que as ações desenvolvidas em sala de aula passam por mecanismos que extrapolam o ambiente escolar e objetivam controlar o *modus operandi* docente, de forma a assegurar os discursos propagados pelas instituições reguladoras da sociedade, garantindo o seu controle.

Veiga-Neto (2005, p.82) sugere que “o vocábulo governo – o único usado em textos foucaultianos, seja nas traduções para a língua portuguesa, seja nos textos escritos por autores de língua portuguesa – passe a ser substituído por governo nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar”. Assim, a governamentalidade, em linhas gerais, pode ser entendida como técnicas governamentais com vistas a controlar/conduzir os sujeitos na sua vivência em sociedade. Foucault (2008, p. 143-144) aponta que:

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo, o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”.

Podemos assim compreender a governamentalidade como técnicas governamentais/governo que objetivam determinar a conduta e ações dos outros, agindo sobre sujeitos considerados livres que vêem suas ações governamentalizadas (in)conscientemente em prol de um Estado maior. Não entendemos aqui governo como aquele estatal e institucionalizado, mas o controle de ações que se dão em relações de poder nos mais variados níveis, tais como pedagógico, familiar, econômico etc.

Embora o poder seja materializado e torne-se visível na figura do Estado, as relações de poder estão presentes em toda a sociedade. O poder/governo aqui emanado e exercido passa pela ação de “governar a mente” de determinados sujeitos e a si mesmo, sendo esse “governo da mente” exercido por quaisquer outros sujeitos ou sobre si, independentes de ligações e/ou relações institucionalizadas. Para Veiga-Neto (2005, p.22):

além de resultar de uma ação (de poder) de um/uns sobre o(s) outro(s), o governo, enquanto condução, pode resultar, também, numa ação em que cada um se conduz a si mesmo, ou seja, de uma ação de alguém sobre si mesmo, sobre aquilo que pensa e aquilo que faz. Seja sobre os outros, seja sobre si mesmo, tais ações acontecem graças a determinadas técnicas, em geral muito específicas e refinadas.

A governamentalidade estaria relacionada, inicialmente, às instituições que objetivam o exercício do poder coletivo e individual, além do poder sobre o sujeito e do sujeito para com o/s outro/s; agiria na governança da sociedade e de si, uma vez que estabelecida a gerência do ser individual, a gerência da coletividade seria um desdobramento. Ela está presente de forma subjetiva, numa relação de sujeição – por vezes, imperceptível. O ato de governar se relacionaria com a fabricação contínua de verdades sobre o sujeito e a sociedade e que promovam consciente e inconscientemente a sua obediência, possibilitando o seu controle tanto individual quanto coletivo.

Ao pensarmos a governamentalidade enquanto o “governo da mente” em que o governo se faz presente por meio de diversos dispositivos de dominação e circulação de poder que, por vezes, se constitui de forma subjetiva sobre os sujeitos e sobre si, faz-se necessário refletirmos a forma como as tecnologias de governo se fabricam em meio à

população e/ou sujeito, como os mecanismos de dominação são constituídos e as Instituições dominantes, a exemplo do Estado, se apoderam desses mecanismos para se “fazer valer” enquanto tais.

O conceito de *biopolítica* nos ajuda a pensar como as tecnologias de governo se “espalham” pela sociedade e atuam sobre os sujeitos coletiva e individualmente. Biopolítica seria a “maneira pela qual, a partir do sec. XVIII, se buscou racionalizar os problemas colocados para a prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes enquanto população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raça” (Foucault, 2008, p. 431). A biopolítica age nas subjetividades, de forma contínua e eficiente, sobre o/s sujeito/s tratando de aspectos reguladores que objetivam um equilíbrio social. Nesse sentido, são pensadas diversas instituições a exemplo de hospitais, prisões e escolas com o objetivo de governar as populações, gerir suas ações, (re)produzindo subjetivamente paradigmas e discursos que corroborem com a normatização e padronização dos sujeitos.

Embora, segundo Gadelha (2009, p. 15), Foucault não tenha tomado “a educação – como o fez, por exemplo, com a medicina social [...], a polícia, a previdência social e o racismo biológico do Estado, dentre outros – como um dos mecanismos estratégicos privilegiados para o exercício de biopoderes e da biopolítica nas sociedades modernas”, ainda assim, é possível percebermos as tecnologias de governo e a biopolítica nos espaços escolares e no processo de escolarização.

Tomando por base as ideias de governamentalidade e biopolítica, a educação pode ser considerada como um instrumento de governo do Estado, uma tecnologia de controle que objetiva normatizar a conduta do sujeito e, por meio de suas normatizações, conduzir ações individuais e coletivas.

A escola, bem como os meandros que envolvem todo o processo de escolarização e as ações pedagógicas no geral, estão sob a égide de um poder disciplinar que age e normatiza os sujeitos, individualmente e coletivamente – englobando toda a sociedade. O processo de escolarização, bem como a pedagogia são orientadas a partir de normas responsáveis pela operacionalização disciplinar que acabam por atingir alunos, professores e toda a comunidade escolar, além da relação destes com os seus pares (Gadelha, 2009).

As ações pedagógicas e os espaços escolares surgem como tecnologias biopolíticas ao passo que age diretamente sobre o/s sujeito/s, controlando seu corpo e mente e influenciando suas ações em sociedade, governando-o. As leis e diretrizes que regulamentam as instituições escolares além do processo de escolarização, objetivam regular, “criar” espaços que obedeçam determinadas normas que produzem discursos e sujeitos que atendam a um determinado fim. A prática docente é regulada a todo momento, seja por diretrizes curriculares ou pelo próprio currículo que determina quais discursos devem ser empregados em sala de aula.

O ambiente escolar surge como uma “fábrica” de subjetividades que modifica e/ou “fabrica” o sujeito de acordo com o preconizado nos currículos e diretrizes educacionais que, por sua vez, atendem ao ideário de sujeito que se alinham à projetos e técnicas de governo das elites dominantes, bem como do Estado.

Pensar a escola como uma técnica biopolítica nos aproxima da ideia de que o governo (Estado) normatiza a sociedade, de forma subjetiva, em todos os seus aspectos. A ideia de um “governo de todos” e para todos, onde todos estejam submetidos ao seu controle, uma vez que a escola – enquanto instituição de ensino, está ligada ao Estado. Daí a constituição de discursos pedagógicos – tanto na ação docente quanto na elaboração de instrumentos didáticos como o livro didático, bem como as relações de poder estabelecidas nesse processo.

O livro didático como governo do currículo

O livro didático, no processo de escolarização, vai muito além das funções conteudistas e pedagógicas. Para além dos bancos escolares, é preciso se atentar para um dos papéis do LD enquanto instrumento de uma política educacional que produz e reproduz saberes, culturas, discursos e comportamentos.

Importante instrumento utilizado na transmissão de conhecimentos e valores, o LD traz em si as concepções políticas e culturais da sociedade na qual está inserido. Para Bittencourt (2004, p. 01):

As pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais.

No processo de escolarização o LD torna-se, por vezes, instrumento pedagógico indispensável no trato de determinadas disciplinas e/ou saberes. Da mesma forma, o LD assume o papel de artefato cultural, propagador de culturas e ideologias que atua significativamente na construção do conhecimento e ideário do sujeito. Segundo Choppin (2004, p. 553), o LD “constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações”.

O LD destaca-se também tanto nos aspectos curriculares como na prática docente, pois acaba por moldar “não só o conteúdo escolar a ser apreendido pelos alunos, como também a ação dos professores” (Gatti, 1997, p. 34). Além disso, o LD, por vezes, aparece como um dos

materiais curriculares utilizados nas técnicas de governo, uma vez que governa tanto as práticas curriculares e pedagógicas, quanto a ação docente.

Nas escolas brasileiras o LD acaba por referendar as diretrizes curriculares, uma vez que elas só se “visualizam” no espaço curricular quando são incorporadas pelo livro didático. Não obstante, o LD atua como um mediador entre o currículo escrito – aquele planejado e determinado nas diretrizes curriculares e a sua aplicabilidade na prática, influenciando também as maneiras como o docente ressignifica tanto os conteúdos apontados no LD quanto aqueles prescritos nos currículos escolares. Em suma, o LD acaba por governar o currículo.

O currículo escolar traz em si os saberes e discursos próprios das culturas histórica e socialmente dominantes, personificadas na figura dos sistemas de ensino que representam o Estado. Para Silva (2003, p. 10), “o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade””.

O LD corrobora com o Estado à medida em que materializa o seu currículo oficial, aplicando os saberes previamente determinados pelo Estado, em que toda a sua estrutura – conteúdos, textos, imagens, gravuras, atividades e representações – visam propagar toda uma política curricular que “com base na contribuição das teorias críticas de currículo, sabemos que o processo de seleção do que se ensina nas escolas não é inocente, desinteressado ou neutro. Ao se definirem os conteúdos, define-se também uma identidade aos seus destinatários” (Eugênio; Correa, 2016, p. 252).

Apple (2001, p. 47) postula que o currículo nunca é um agregado neutro de conhecimentos que de algum modo aparece nos textos em sala de aula. É sempre parte de uma tradição seletiva, a seleção de alguém, de alguma visão de grupo a respeito do conhecimento que é considerado legítimo. É produzido por meio de tensões e de compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo.

O currículo molda as ações e as relações dadas no processo de escolarização, dita as diretrizes que a prática docente deve seguir no exercício pedagógico, assim como o que o sujeito deve aprender nos bancos escolares. Nesse sentido, o LD corrobora nesse processo, uma vez que seus conteúdos se alinham aos seus pressupostos e em seus “manuais do professor” ditam a forma como o professor de cada disciplina deve proceder em seu trabalho com o LD.

As ideias presentes nos LD (re)produzem discursos sobre o que é conhecimento (ou qual a ideia que se deve ter dele), como as sociedades ideais se organizavam ou como determinados eventos históricos foram necessários em prol do desenvolvimento de determinadas sociedades são exemplos de como o LD está a serviço do Estado, em cumprimento de seu currículo oficial e também o ajuda a “guiar” as práticas docentes e suas

ações pedagógicas além de influenciar o processo de ensino aprendizagem, produzindo discursos sobre o que é ser um bom “aluno” ou um bom professor.

O LD exerce importância fundamental na constituição do ideário social, além de (re)produzir um sistema de valores que contribui para formação das identidades coletivas, bem como individuais. O LD, segundo Choppin (2004), objetiva transmitir às novas gerações os conteúdos considerados relevantes pelas classes dominantes e referendado pelo currículo oficial. Ainda segundo Choppin (2004, p. 560), “uma vez que são destinadas a espíritos jovens, ainda maleáveis e pouco críticos, e podem ser reproduzidos e distribuídos em grande número sobre todo um território, os livros didáticos constituíram-se e continuam a se constituir como poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica”.

Currículo e LD caminham juntos e exercem uma influência significativa na prática docente, uma vez que tanto um quanto outro não são neutros de ideologias. O LD é determinante na aplicabilidade curricular oficial, além de ser – boa parte das vezes, o centro do trabalho docente. Ao apresentar uma sistematização/ressignificação dos saberes científicos para a sala de aula, o LD norteia o trabalho docente bem como a constituição dos conteúdos programáticos a serem executados em sala de aula – de acordo com o currículo oficial apresentado. Para além das páginas de conteúdo, imagens, discursos e representações presentes nas obras didáticas, ressaltamos em nosso trabalho a influência dos manuais do professor das obras didáticas analisadas compreendendo-os como tecnologia de governo, uma vez que os manuais produzem discursos sobre a prática docente.

A arte de governar a conduta docente, o currículo e o ensino de histórias das Áfricas nos manuais do professor

Ao pensarmos o livro didático como material curricular que ocupa local de destaque no processo de ensino aprendizagem, bem como o papel que o LD desempenha na aplicabilidade do currículo oficial e nas estratégias de conduta dos sujeitos e formação de suas identidades, além de configurar-se um artefato cultural dotado de discursos, representações e intencionalidades, é preciso analisar as diversas formas que esse instrumento apresenta de governar a conduta docente –de forma objetiva e, por vezes, subjetiva.

Nesse sentido, o Manual do Professor, parte integrante do livro didático destinada aos docentes, é elemento importante no governo da conduta docente. Nesse manual é oferecido ao docente orientações teórico-metodológicas para o uso diário da obra didática. É importante ressaltar que a elaboração do Manual do Professor em conjunto com LD é determinação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O Guia do Livro Didático do PNLD 2017 preconiza que o:

manual tem por dever orientar o professor quanto à legislação priorizada, abordagens teórico-metodológicas, desenvolvimento das atividades junto aos estudantes, perspectivas epistemológicas quanto à História e à História Ensinada, reflexões acerca das relações entre memória e patrimônio, bem como sobre o tratamento dos elementos da cultura material e imaterial locais, exploração didático-pedagógica das diferentes linguagens, abordagens interdisciplinares e avaliação educacional. Ou seja, preconiza-se um manual que favoreça a formação continuada do professor em seus contextos de profissionalização e em comunidades específicas de partilha dessa formação (BRASIL, 2017, p. 15).

Assim sendo, o Manual do Professor não deve constituir-se um mero reprodutor de conteúdos ou chave para a resolução de questões propostas no LD. Outrossim, os manuais devem orientar o trabalho pedagógico oferecendo informações e caminhos que visem complementar a ação pedagógica no uso da obra didática. Destarte, cabe-nos refletir acerca de qual forma as orientações teórico-metodológicas presentes nos manuais do professor acabam por influenciar a conduta docente, configurando-se numa estratégia de governamento das condutas. Refletir sobre qual “tipo” de professor é produzido por esses manuais é de grande valia para compreendermos como por meio deles, o currículo oficial é posto em prática e como os docentes acabam por (re)produzir os discursos do Estado em sua prática docente em sala de aula.

No que diz respeito ao ensino da disciplina História, faz-se necessária a reflexão a respeito das concepções de História e ensino de história presentes nas obras didáticas. Os manuais indicam a forma como o estudo da História será conduzido, quais abordagens serão privilegiadas e quais discursos históricos serão reproduzidos em sala de aula. Para a análise, selecionamos os Manuais do Professor presentes nas seguintes coleções didáticas: **Projeto Teláris – História**, Ed. Ática (2015); **Projeto Mosaico – História**, Ed. Scipione (2015) e **História, Sociedade & Cidadania**, Ed. FTD (2015), selecionadas pela rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, na Bahia, para uso no 6º ano do ensino fundamental, no período compreendido entre os anos de 2017 a 2019. Quanto à organização e quantidade de páginas, os manuais apresentam estruturas semelhantes:

Quadro 1: Tamanho do Manual

Manual do Professor	Quantidade de páginas
Projeto Teláris	93
Projeto Mosaico	124
História, Sociedade & Cidadania	122

Fonte: Elaboração dos autores

Quadro 2: Organização dos Manuais

Manual do Professor	Apresentação	Introdução	Fund. Teórica	Metodologia	Estrutura	Estratégias/ Resolução de questões
Projeto Teláris		X	X	X	X	X
Projeto Mosaico	X	X	X	X	X	X
Hist. Soc. & Cidadania	X	X	X	X	X	X

Fonte: Elaboração dos autores

O projeto Teláris

O projeto Teláris abre o seu manual apresentando os pressupostos teóricos da Coleção, situando o ensino de História no ensino fundamental, além de ressaltar o papel do livro didático no processo de ensino aprendizagem. A autora aponta os PCN²⁰ de História como pilar principal de seu trabalho e destaca a tríade de formação apresentada nos eixos principais das propostas de ensino de História no ensino fundamental: formação política, formação intelectual e a formação humanística do educando, embora sem destacar a participação docente nesse processo.

O livro didático aparece como um importante instrumento de colaboração ao trabalho docente, mas segundo Azevedo (2015, p. 270), “em nossa concepção não deve determinar a organização do currículo. É imprescindível que o (a) professor (a) apresente os conteúdos escolares por meio de outros suportes e utilize a obra didática resguardando a autonomia do seu trabalho”. O manual aqui analisado apregoa-se oferecer ferramentas que permitam ao professor da disciplina uma certa liberdade de abordagem da temática apresentada. A obra oferece no tópico “*procedimentos pedagógicos*”, ainda segundo Azevedo (2015, p. 288):

um conjunto de orientações que abrem várias possibilidades de trabalho para cada capítulo, com indicações de estratégias e procedimentos diversificados. Muitos desses subsídios extrapolam o próprio conteúdo ou abordagem do livro do aluno. Essas orientações e indicações constituem a parte procedimentos metodológicos que pode ser usada como lugar de diálogo com outras práticas e de reflexão sobre o trabalho cotidiano.

Todo o tópico “*procedimentos pedagógicos*” é baseado em alternativas de trabalho para o professor que, teoricamente, tenha a sua autonomia em sala de aula preservada. Textos complementares, além de indicações de filmes, sites e livros que possibilitam ao professor, um aprofundamento e discussão das ideias e discursos apresentados no livro são outro ponto forte da obra, teoricamente. Embora a autonomia docente seja ressaltada em todo o manual, as atividades bem as “ideias” centrais dos conteúdos são apresentados prontos, sem o espaço desejável para problematização.

Embora o manual objetive criar espaços para construção de um conhecimento histórico autônomo pelo sujeito aprendente mediado pelo professor, na contramão, apresenta “dicas” do que deve ser abordado pelo professor e como essas abordagens devem proceder. Os discursos a serem reproduzidos são o carro-chefe das orientações e procedimentos de cada capítulo, bem como dos textos complementares utilizados ao final de cada “unidade”. A autonomia é defendida nos pressupostos metodológicos da obra didática, mas nas atividades práticas, o trabalho do professor é conduzido conforme o preconizado na proposta curricular, defendida na fundamentação teórica apresentada na obra.

²⁰ Parâmetros Curriculares Nacionais – História.

Segundo a autora, ao ensino de história das Áfricas e das populações africanas foi relegado ao papel de “segundo plano; africanos(as) e afrodescendentes eram apresentados quase sempre em posição subalterna, submetidos ao poder econômico e político dos(as) brancos(as)” (ibidem, p. 272).

Para além do reconhecimento da importância do ensino da temática africana em sala de aula, Azevedo (2015) segue determinando quais discursos, exemplos, atividades e metodologias devem ser utilizadas no trato da temática africana. Embora defenda a autonomia docente, o manual do professor analisado determina os pontos de “partida e chegada” a serem alcançados por professores e alunos, em especial, no trato da temática africana.

A conduta docente em relação ao ensino de história das Áfricas e das populações africanas é determinado do início ao fim dos conteúdos a ele designado, que acabam por favorecer a visão de um continente africano mítico ou uma de suas civilizações – a egípcia, apresentada como um mero “presente do Nilo”, desconsiderando todos os demais aspectos de sua constituição histórica, política e cultural, além dos contatos e trocas importantes com as demais populações da época, a exemplo de:

Para compreender o Egito antigo, é preciso conhecer, entre outros aspectos, as condições geográficas em que ele se desenvolveu. Assim, é necessário considerar a importância do rio Nilo para aquela sociedade. A vida no Egito estava ligada às águas do rio, em especial aos períodos após a cheia, quando o solo das margens reemergia fertilizado (AZEVEDO, p. 311).

Ou ainda,

sugerimos como atividade complementar um debate sobre as práticas agrícolas egípcias, identificando traços comuns e diferentes entre elas e as brasileiras. Leve para a sala de aula, se possível, imagens de pessoas trabalhando na roça com os mesmos instrumentos que os egípcios usaram (um exemplo comum é o arado). Cuidado para que os(as) alunos(as) não pensem anacronicamente nesse tipo de comparação: o objetivo é conhecer técnicas agrícolas inventadas na antiguidade e ainda em uso hoje, não sugerir que os egípcios antigos e os brasileiros atuais que vivem da agricultura sejam semelhantes (ibidem, p. 311)

Para Azevedo (2015), o manual do professor objetiva reformular os olhares dos professores, voltados para a temática da história das Áfricas e das populações africanas e ressalta a importância de uma prática docente voltada para o favorecimento de discursos para além da escravização, pobreza ou subjugo – ainda tão impregnados no imaginário de nossa sociedade e que permitam ao sujeito a ciência de que estes povos possuem/possuíam construções históricas e sociais tão importantes quanto àquelas já sabidas no Ocidente.

De acordo com a obra, os professores devem ressignificar os materiais didáticos que abordam o ensino de história das Áfricas e das populações africanas a fim de desconstruir as representações sociais dos afrodescendentes que corroboram com a propagação do preconceito e da discriminação social. Caminhar junto com o professor no resgate da história africana e dos afro-brasileiros a partir do estudo da antiguidade africana – para além da

sociedade egípcia, bem como o estudo da diversidade histórica e cultural vivenciada na(s) África(s) existentes no continente africano e o legado oriundo da diáspora africana, de modo a perceber sua influência na composição da cultura brasileira é a principal proposta do manual, no que diz respeito ao ensino da temática africana em sala de aula.

Embora a proposta metodológica presente no manual seja voltada para um ensino de história das Áfricas capaz de produzir significados que contribuam na construção de uma sociedade fundada no respeito e na diversidade étnico-racial e cultural, a obra não oferece subsídios para que o professor trace um plano de trabalho na mesma perspectiva. O autor ainda utiliza de conceitos ultrapassados a exemplo da ideia de “escravidão”, sem mencionar que o termo está ultrapassado, uma vez que pensar o povo africano como “escravo” favorece a compreensão do escravo enquanto condição permanente, diferentemente do termo “escravizado” que indica uma condição que lhe foi imposta.

Podemos perceber que o discurso travestido de “autonomia docente” defendido por toda a obra, objetiva conduzir o docente na (re)produção de determinados discursos defendidos pelos grupos dominantes. Embora a liberdade do professor em suas abordagens relacionadas, sobretudo ao ensino de história das Áfricas e das populações africanas, seja bandeira defendida pelos autores da obra, observamos o manual do professor como uma técnica de governo da conduta docente, que visa “produzir sujeitos, a moldar, a guiar ou a afetar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de um certo tipo” (Marshall, 1994, p. 29).

A conduta docente é produzida durante toda a obra, seja nas “orientações” presentes no manual do professor ou no decorrer das atividades propostas pelo livro didático. Há um direcionamento de como devem ser realizadas as resoluções das questões e/ou atividades propostas são apresentadas ao professor bem como nas sugestões de como essas mesmas questões e/ou atividades devem ser abordadas em sala de aula. O discurso vem previamente estabelecido, em consonância com o disposto nos currículos oficiais – sem que haja uma real resignificação docente do conteúdo, fazendo do manual do professor um dispositivo de governo pronto a assegurar que determinadas “verdades” interessadas sejam aprendidas e postas em prática, a fim de garantir o ideário pretendido.

Projeto Mosaico

O Projeto Mosaico começa o seu Manual do Professor ressaltando o papel do professor na formação de um sujeito crítico, capaz de intervir em sua sociedade. Um dos principais objetivos da obra é “desenvolver nos alunos a capacidade de serem leitores críticos do mundo. Para isso mais que uma abordagem exaustiva de fatos e datas, ela privilegia recortes espaciais e temporais da História do Brasil e do mundo como mote para o desenvolvimento de uma série de habilidades ao longo de toda coleção” (Vicentino, 2015, p. 307).

A obra apregoa-se manter um diálogo com o professor, estimulando sua criatividade e autonomia, além de defender uma proposta onde as demandas dos professores são atendidas. O ensino de História defendido é aquele feito por meio de questionamentos e pesquisas que possibilitem a formação de um sujeito crítico, aberto à reflexão e capaz de pensar por si mesmo.

A coleção defende a existência de um professor que seja compromissado com a “educação integradora”, grande desafio numa sociedade onde as informações circulam rapidamente e são obtidas facilmente sem maiores reflexões ou questionamentos. Daí a necessidade de um corpo docente, segundo Vicentino (2015), que ensine a pensar e pesquisar e, assim, produzir conhecimento significativo. De acordo com Vicentino (2015, p. 316):

gestores, educadores, acadêmicos são produtores de currículos e de conhecimento. No entanto, nem sempre a prática escolar está em sintonia com as propostas curriculares, nem o conhecimento acadêmico é ressignificados nas salas de aulas, assim como o cotidiano exaustivo dos professores acaba por consumir boa parte de seu tempo, dificultando o aprimoramento do seu trabalho, ampliando o distanciamento entre esses diferentes sujeitos”.

A imagem do professor aparece como o protagonista de seu conhecimento, defende que os educadores devem aceitar o desafio de produzir conhecimento para além dos currículos oficiais. Para isso, é necessário que o professor recupere o seu papel de “autoridade” na formação das novas gerações. A educação integradora defendida pela coleção passa pelas abordagens interdisciplinares – preconizada pelos PCN da disciplina, com o conhecimento histórico sendo parte de um todo que possibilita a ressignificação dos diversos conteúdos.

Ainda que os autores defendam a ideia de um professor livre para a construção de novos discursos juntamente com os sujeitos em aprendizagem, a obra determina a conduta docente com objetivos e estratégias que reproduzem os discursos presentes nos currículos oficiais. Contrapondo-se a imagem de liberdade docente presente nos pressupostos teóricos da coleção, os autores acabam por ordenar a conduta docente em sala de aula, a exemplo de:

No tópico **Um povo, um rio**, enfatize a importância do rio Nilo [...] Fale sobre o regime das cheias, os canais de irrigação e a formação dos nomos em torno do rio. [...] Ao final do trabalho com o capítulo elabore com os alunos um quadro informativo utilizando os tópicos sobre formação do Estado, divisão social, economia e aspectos culturais do Egito antigo. [...] Na página seguinte, uma sugestão de quadro para elaborar coletivamente com os estudantes. Ele se estrutura na descrição da esfera política, econômica, social e cultural, tomando por base os estudos sobre as civilizações egípcias (Vicentino, 2015, p.365)

Todavia, ao apresentar o professor como agente produtor de currículos, a possibilidade de gerir a disciplina conforme sua conduta docente se esgota ao passo que a obra ofereça “dicas” de como conduzir a aula ou, ainda, como avaliar o aluno, como podemos observar:

como proposta de avaliação formativa, nossa sugestão é a montagem de uma linha do tempo ilustrada, com destaque para os períodos estudados no

capítulo: na antiguidade, os reinos de Kush, Axum e Cartago; e entre os séculos IV ao XIII, Axum, Gana e Mali. Embora façamos uso de uma periodização eurocêntrica – Antiguidade, Idade Média e Idade Moderna –, o objetivo é que, além de trabalhar as noções temporais de sucessão, possamos voltar o olhar dos alunos para outro continente, raramente destacado a não ser quando o tema é o tráfico transatlântico e o neocolonialismo. [...] Para a confecção da linha do tempo, eles devem primeiro organizar cronologicamente os reinos em destaque [...] O objetivo é que os grupos estabeleçam uma periodização da Antiguidade à Idade Moderna que, embora seja arbitrária, servirá para estabelecer um critério para a localização dos respectivos reinos ao longo dos séculos (ibidem, p. 371-372).

Ao seguir o Manual do Professor, o docente da disciplina História transforma-se num mero reprodutor de discursos prontos e “encomendados” pelos grandes oligopólios educacionais tão influentes no processo de constituição das obras didáticas.

Embora a obra, em seu corpo de conteúdo, ofereça dois capítulos dedicados aos estudos da antiguidade africana, seu manual do professor é incipiente para aquilo que se propõe relacionado ao ensino de história das Áfricas e das populações africanas, que é a construção de uma “educação integradora”. O autor ressalta a importância da Lei 10.639/2003, que institui o ensino da cultura e história africana e afro-brasileira nas instituições de ensino. Para Vicentino (2015, p. 313), “essa incorporação da história e cultura afro-brasileira responde à formação de nossa sociedade plural e é fundamental para o ensino de História no nosso país, juntamente com as diversas culturas advindas de processos históricos”.

O autor não aponta caminhos e/ou sugestões para essa “incorporação” do ensino de história das Áfricas e das populações africanas. Não há uma discussão teórico-metodológica pensada para o ensino de história de África e, tampouco, sugestões de leituras e atividades complementares que possam auxiliar a prática docente no ensino da temática. Segundo o autor (ibidem, p. 369), “para se contrapor aos estereótipos sobre o continente africano e os povos africanos veiculados nos grandes meios de comunicação ou na indústria de entretenimento, o estudo da história do continente africano com destaque para a sua imensa diversidade é fundamental. Por isso o capítulo traça um panorama de diferentes reinos em diferentes tempos históricos”.

Pelo contrário, o trato do continente africano durante a Antiguidade ocorre de forma estanque, sem que haja uma relação com as demais sociedades estabelecidas e organizadas nas demais regiões espalhadas pelo mundo. O que é apresentado como leituras e atividades complementares, restringe-se aos conteúdos apresentados apenas no final de cada capítulo estudado. O professor é conduzido durante todo o trabalho com a temática africana, a partir do que é apresentado pelo manual. Apesar de defender a figura do professor enquanto “protagonista” de seu conhecimento, a sua prática é limitada a todo instante além de ser suggestionada às concepções defendidas pelo livro didático em seus conteúdos.

Mais uma vez vemos aqui o manual do professor como um dispositivo de governamento da conduta docente, onde a forma como os conteúdos são dispostos para o

professor, as orientações metodológicas ou, ainda, as “sugestões” de atividades avaliativas constantes nesse dispositivo, acabam por atuar como técnicas de controle/governo. Para Veiga-Neto (2008, p.146), “é justamente por aí que estão se intensificando as técnicas de controle na escola”. Percebermos então que a dita autonomia docente defendida pelos autores do manual desaparece ao longo das atividades, produzindo um determinado professor de acordo com a concepção de currículo difundida pelos autores.

Coleção História Sociedade & Cidadania

O autor apresenta, inicialmente, a visão de área postulada na coleção. A obra didática, segundo Boulos (2015) combate o “presenteísmo” que invisibiliza a relação entre passado e presente, desvalorizando as experiências passadas em favor de um presente avassalador. A coleção critica as informações e estudos fragmentados que inviabilizam a construção de um conhecimento histórico contextualizado, importante para a compreensão do tempo presente e para uma intervenção consciente na realidade vivida.

Ao contrário das demais coleções, objeto de análise neste texto, a obra não destina um espaço direcionado às reflexões da prática docente. Ocupa-se de apresentar os chamados “conceitos-chave” da área de História e defender os objetivos do ensino da História, em consonância com as matrizes curriculares preconizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A obra traz a possibilidade de trabalho com documentos e leitura dos mais diversos tipos de imagens, mas de acordo com o indicado pelo autor. O autor também trabalha com determinadas definições que tiram do professor a possibilidade de problematização dos conceitos, uma vez que conceitos exatos no estudo da História não proporcionam a criticidade buscada pela coleção.

No tocante ao fazer docente, a obra oferece tão somente a resolução das questões propostas ao longo do livro didático bem como a sugestão de atividades complementares. Além de apresentar “roteiros” que “guiam” o docente na leitura de textos e imagens apresentadas pelo autor, bem como orientações para o uso da internet em sala de aula, sem se distanciar da proposta curricular postulada pela coleção didática.

Boulos (2015, p. 348) defende o ensino de história das Áfricas e das populações africanas da seguinte forma:

- a) o estudo da matriz afro e indígena é fundamental à construção de identidades;
- b) esse trabalho atende a uma antiga reivindicação dos movimentos indígenas e dos movimentos negros: “o direito à história”;
- c) o estudo dessas temáticas contribui para a educação voltada à tolerância e ao respeito ao “outro” e, assim sendo, é indispensável a toda população brasileira, seja ela indígena, afro-brasileira ou não.

Apesar de o autor defender o ensino de história das Áfricas e das populações africanas como fator fundamental à construção de identidades, a obra não se atenta para a maneira como os conteúdos serão ressignificados pelos professores da disciplina. Não há uma discussão a respeito do fazer docente relacionado ao ensino de história das Áfricas, característica presente em todo o manual. O embasamento para o trabalho da temática pelo professor oferecido pelo manual limita-se a apresentação de textos complementares que limitam a discussão aos aspectos culturais, ignorando toda a construção histórica, política e social, próprias da antiguidade africana – período abordado pelo livro.

Embora o autor enfatize, ao longo da obra, a importância da utilização de documentos históricos bem como o uso de imagens no trato da temática africana, não é apresentado ao professor as possibilidades de utilização desses meios e, tampouco, a discussão teórica acerca dos discursos produzidos por esses mesmos documentos e imagens. Desta feita, apresentados de forma equivocada, documentos, imagens e textos podem corroborar com os discursos e significados que alimentam o preconceito e discriminação racial, sobretudo, no ambiente escolar. As demais “orientações” aparecem ao longo do trabalho com a temática na resolução de questões e sugestão de sites e filmes, onde o autor pré-determina aquilo que deverá ser abordado pelo professor da disciplina.

Dos manuais aqui analisados, embora não ofereça suporte teórico-metodológico para uma livre conduta docente, é o que menos interfere na conduta docente. Não há sugestões de instrumentos avaliativos ou maiores recomendações de quais discursos adotar em sala de aula. Mas ainda assim, a ausência de um suporte maior relacionado à história das Áfricas e das populações africanas surge como um mecanismo de governamento da conduta docente nessa perspectiva, uma vez que essa ausência denota o lugar de silenciamento ocupado pela temática africana desde muito, tanto nos currículos oficiais quanto nas discussões metodológicas do ensino da história das Áfricas e das populações africanas.

Considerações finais

Pesquisas sobre o currículo presente no livro didático de História, imagens do negro nesse material curricular, bem como o ensino de história e o uso dos textos, imagens e documentos já possuem lugar de destaque no campo educacional. No entanto, os textos destinados à análise e discussão do Manual do Professor – parte obrigatória do LD, destinada ao docente da disciplina ainda são incipientes.

Não obstante, além de um instrumento de apoio muito utilizado pelo corpo docente das mais variadas disciplinas curriculares, o Manual do Professor acaba por ditar o modo como o professor lida com o conteúdo trabalhado. O Manual do Professor atua no espaço escolar como uma técnica de governamento da conduta docente que visa assegurar os discursos das classes dominantes, bem como do Estado – que se faz cumprir a partir da execução do seu

currículo oficial, operacionalizado nas obras didáticas. Nesse sentido, faz-se necessário pensarmos quais os discursos que esse Manual produz sobre o trabalho do professor e, de modo particular, como o Manual, compreendido como técnica de governo, governa/conduz o ato de ensinar a história das Áfricas e das populações africanas em sala de aula, produzindo um currículo sobre o negro.

É inegável que os manuais didáticos aqui analisados atendam ao determinado pelo Edital PNLD 2015. No entanto, consideramos que as obras apresentam mais um caráter instrucional que complementar ao trabalho do professor. Os manuais do professor ditam a forma como o professor deve proceder em sala de aula embora, em sua maioria, preconizem a necessidade da formação de professores autônomos, capazes de construir conhecimento e ressignificar aqueles apresentados nas obras didáticas.

No tocante ao ensino de história das Áfricas e das populações africanas, fica evidenciado ainda o claro despreparo dos autores e suas obras didáticas no trato da temática. O ensino de história das Áfricas no Manual do Professor por vezes resume-se a aspectos folclóricos relacionados ao continente africano como a origem da capoeira ou as lutas travadas pelos movimentos negros e de lutas antirracistas. Fica evidente o lugar da temática no currículo: silenciamento e desconhecimento.

Embora haja uma lei que regulamente o ensino de história das Áfricas e das populações africanas bem como da cultura afro-brasileira, não há um documento que regulamente quais e como os conteúdos relacionados à temática devam ser abordados ou ensinados. Assim sendo, abre-se espaço para discussões rasas e/ou equivocadas relacionadas à história das Áfricas ou, ainda, a confusão ainda presente nas salas de aula, com o ensino de história das Áfricas sendo confundido com ensino e/ou educação das relações étnicas ou raciais.

Ainda há um projeto de silenciamento pautada na invisibilidade daqueles considerados “minorias” e esse projeto chega a nossas salas de aula, tanto pelos conteúdos relacionados ao continente quanto pelo “adestramento” da prática docente relacionada à temática.

É inegável que publicações didáticas ou menções acerca do continente africano tem se intensificado nos últimos tempos, fruto da obrigatoriedade da abordagem da temática trazida pela Lei 10.639/03. Importa salientar também que o crescimento da temática pode estar relacionado com a chegada de grande parte dos professores formados após a promulgação da Lei que dispõem de um olhar diferenciado sobre o continente. Esse crescimento inegável da temática nos leva a pensar em quais discursos são produzidos pelos professores que a levam para as salas de aula. O ensino de história das Áfricas é (re)produtor de discursos e (re)significados que materializam o projeto de sociedade que cada professor reproduz na sua forma de ensinar a história das Áfricas.

Referências

- AZEVEDO, G. **Projeto Teláris: história**, 6º ano. 2.ed. São Paulo: Ática, 2015.
- BITTENCOURT, C. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 471-473, set./dez.2004.
- BOULOS JUNIOR, A. **História sociedade & cidadania**. 6º ano. São Paulo: FTD, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Edital de Convocação 01/2013** - CGPLI: Edital PNLD/2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: história** - Ensino fundamental anos finais. Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - SEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Guia de Livros Didáticos PNLD 2018 – História**. Brasília, DF: SEB, 2018.
- BRITO, R.C.; EUGENIO, B.G.; LEAL, C.N. As relações étnico-raciais no livro didático de Ciências na percepção de pedagogos em formação inicial. **Revista Com a palavra, o professor**, vol.8, n.21, p.85-106, 2023.
- CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- COSTA, M. V.; SILVEIRA, R.H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, cultura e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p.36-61, mai./ago. 2003.
- COSTA, M. V. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2004. p. 13-36.
- ESCOSTEGUY, A. C. D. **Cartografias dos Estudos Culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- EUGÊNIO, B.G.; CORREIA, M.F. Os usos do livro didático no currículo praticado na alfabetização. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Humanas**, Londrina, v. 17, n.3, p. 251-259, 2016.
- EUGENIO, B.G.; FERNANDES, E.B.; WEINSTEIN, M. Formação docente e relações étnico-raciais: narrativas de professoras do ensino fundamental. **Revista Com a palavra, o professor**, vol.4, n.9, p. 167-185, 2019.
- FOUCAULT, M. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

- GADELHA, S. **Biopolítica, Governamentalidade e Educação**: Introdução e Conexões a Partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GATTI, D. Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. **História da Educação**, v. 1, n. 2, p.29-50, set 1997.
- GIROUX, H. A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de educação In: SILVA, T. T (org). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- LAZZARATO, M. Biopolítica / Bioeconomia. In: PASSOS, Izabel C. Friche (org.). **Poder, normalização e violência**: incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- LISBOA FILHO, F. F.; BAPTISTA, M. M. (org). **Estudos culturais e interfaces**: objetos, metodologias e desenhos de investigação. Aveiro: Universidade de Aveiro, Programa Doutoral em Estudos Culturais. Santa Maria: UFSM, Programa de Pós Graduação em Comunicação, 2016.
- MARSHALL, J. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, T. T. (Org). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MATTELART, A. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola Editorial: 2004.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MUNANGA, K. Diversidade, Identidade, Etnicidade e Cidadania. 27. set. 2012. **Relações Raciais** (1ª edição), Relações Raciais Disponível em: www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-KabengeleDIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-cidadania.pdf. Acesso em: 08. fev. 2019.
- RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T (org). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.
- SILVA, I.P; MEDEIROS NETO, R.A. A educação para as relações étnico-raciais no ensino de Ciências. **Revista Com a palavra, o professor**, vol.8, n.21, p.211-236, 2023
- VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.
- VEIGA-NETO, A. Governo ou Governo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, p.79-85, Jul/Dez 2005.
- VEIGA-NETO, A. Globalização, Inclusão, Hiperconsumo: desafios para a Educação. In: GONÇALVES, R. A.; VIEIRO, L. M. D.; ORTIZ, A. C. M. (org). **Desafios da**

educação na sociedade do consumo. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2007.

VEIGA-NETO, A. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle.

Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n.7, p.133-142, 2008.

VICENTINO, C. **Projeto Mosaico:** história, 6º ano. São Paulo: Scipione, 2015.

Biografia Resumida

Rosivânia de Jesus Costa: Licenciada em História (UESB) e Mestra em Ensino (UESB). Professora de História do ensino fundamental.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3858539063497293>

Contato: rosivaniajcosta@gmail.com

Benedito G. Eugenio: Doutor em Educação (UNICAMP). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1274035318009124>

Contato: benedito.eugenio@uesb.edu.br