



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**SAMIRA MUANA DE SOUZA PAULINO**

**O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO QUARTO ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL I: ANÁLISE DA PRESENÇA NEGRA**

Campina Grande – PB

2015

**SAMIRA MUANA DE SOUZA PAULINO**

**O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO QUARTO ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL I: ANÁLISE DA PRESENÇA NEGRA**

Artigo apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência do componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso.

ORIENTADORA: Profa. Dra.  
Margareth Maria de Melo.

Campina Grande - PB

2015

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

P328I Paulino, Samira Muana de Souza  
O livro didático de história do quarto ano do ensino fundamental I [manuscrito] : análise da presença negra / Samira Muana de Souza Paulino. - 2015.  
35 p.  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015.  
"Orientação: Profa. Dra. Margareth Maria de Melo, Departamento de Pedagogia".

1. Livro Didático 2. Ensino Fundamental 3. Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira 4. Lei 10.639/2003  
I. Título. 21. ed. CDD 371.32

SAMIRA MUANA DE SOUZA PAULINO

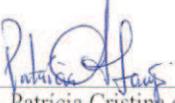
O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO QUARTO ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL I: ANÁLISE DA PRESENÇA NEGRA

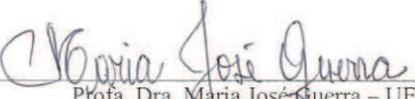
Artigo apresentado ao curso de  
Licenciatura em Pedagogia da  
Universidade Estadual da Paraíba, em  
cumprimento à exigência do componente  
curricular Trabalho de Conclusão de  
Curso.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2015.

BANCA EXAMINADORA

 NOTA: 9,0  
\_\_\_\_\_  
Profª. Dra. Margareth Maria de Melo – UEPB  
Orientadora

 NOTA: 9,0  
\_\_\_\_\_  
Profª. Dra. Patricia Cristina de Aragão Araújo – UEPB  
Examinadora

 NOTA: 9,0 (nove)  
\_\_\_\_\_  
Profª. Dra. Maria José Guerra – UEPB  
Examinadora

Campina Grande - PB

2015

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo geral analisar como o livro didático trata sobre o povo negro, especificamente, verificar como o livro didático aborda a figura dos povos africanos e afro-brasileiros e identificar se o livro didático está adaptado às exigências feitas pela Lei n. 10.639/2003, que rege a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições educacionais brasileiras. Utilizamos como referencial teórico os documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e autores como Benjamin (2004), Albuquerque e Fraga Filho (2006), dentre outros. Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizamos a pesquisa bibliográfica, com o estudo de dois livros didáticos do 4º ano do Ensino Fundamental I. A escolha dos mesmos foi aleatória e a análise dos conteúdos nos possibilitou a constatação de que tivemos um avanço no tocante à valorização da figura do negro, pois apesar dos livros tratarem de forma superficial os conteúdos alusivos a África, a vida dos negros antes da escravização, no longo do período escravocrata e após a abolição os mesmos apresentam indícios de mudança para se adequarem as exigências feitas pela Lei n. 10.639/2003. Apesar de passados alguns anos da sanção da Lei n. 10.639/2003, ainda há muito a desenvolver no tocante à legítima inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na história do Brasil. Isto porque ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia e valoriza principalmente as raízes europeias em detrimento das outras matrizes. Ademais, o livro didático ainda está no caminho das adaptações exigidas pela Lei. Assim, a partir do momento em que nossas três matrizes culturais tiverem suas influências estudadas de forma igualitária, estaremos dando um passo importante contra o preconceito, a discriminação cultural e a alienação histórica do nosso país.

**PALAVRAS CHAVE:** Livro Didático. História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Lei n. 10.639/2003.

## LISTA DE SIGLAS

<b>Colted</b>	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
<b>EFI</b>	Ensino Fundamental I
<b>FAE</b>	Fundação de Assistência ao Estudante
<b>Fename</b>	Fundação Nacional do Material Escolar
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>INL</b>	Instituto Nacional do Livro
<b>LD</b>	Livro Didático
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>Plidef</b>	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>Usaid</b>	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>08</b>
<b>1. O LIVRO DIDÁTICO E A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA</b> .....	<b>10</b>
1.1 História e cultura afro-brasileira .....	10
1.2 O livro didático: breve histórico .....	13
<b>2. ANÁLISE DA FIGURA DO NEGRO NOS LIVROS DIDÁTICOS</b> .....	<b>17</b>
2.1 Livro <i>Nova Aquarela do Saber</i> .....	17
2.2 Livro <i>Eu Gosto M@is</i> .....	24
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>31</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>33</b>

## INTRODUÇÃO

A história do Brasil é constituída pela presença do povo africano, que construiu e continua, através de seus descendentes, formando a nação brasileira. Por isso, é perceptível a presença de vários costumes deles em nosso cotidiano, tais como a capoeira, o culto a orixás, o acarajé, entre outros. Apesar de representar uma parcela crucial na formação da cultura brasileira, esses povos não tinham um reconhecimento ou valorização de sua participação em nossa construção cultural. Tal fato ficava explícito através dos currículos escolares, em que não era obrigado o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Depois de anos de “negação” destes conteúdos escolares, no ano de 2003, ocorreu a promulgação da Lei 10.639/03, estabelecida no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluindo o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares do Brasil. Com isso, os indivíduos puderam ter acesso a uma das mais importantes vertentes formadoras de nossa sociedade, que é a cultura africana. Esta sanção representou um marco na educação brasileira, tendo em vista que a inclusão desses conteúdos não representou somente o reconhecimento de uma influência cultural, pois se faz necessária uma nova leitura da história do Brasil.

Mediante o exposto, é interessante salientar que a promulgação dessa Lei não ocorreu de forma aleatória. Ela é fruto de uma luta histórica dos movimentos negros pela igualdade de direitos. Não podemos cometer o mesmo erro que aconteceu em 13 de maio de 1888, em que a Princesa Isabel foi descrita na história do Brasil como a pessoa que “gentilmente concedeu a liberdade aos escravos”, e anularmos mais de trezentos anos de lutas e resistências dos negros brasileiros pela sua liberdade.

Configura-se como essencial destacar que, em 2008, a LDB foi novamente alterada e houve a revogação da Lei 10.639/03 e a promulgação da Lei 11.645/08. Essa nova Lei contempla todo o conteúdo descrito na Lei anterior e foi estabelecida para acrescentar a obrigatoriedade da cultura indígena. Entretanto, não objetivamos abordar a cultura indígena neste trabalho. Posto que o conteúdo da Lei n. 10.639/03 foi preservado, continuaremos nos referindo à mesma.

O estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana caracteriza-se como um fator fundamental para o entendimento da história do Brasil, pois, quando tomarmos ciência dos elementos que influenciaram nossa formação cultural desde os primórdios

até a atualidade, entenderemos melhor a nós próprios e, por conseguinte, o contexto que nos cerca. A promulgação da Lei n. 10.639/03 possibilitou o estudo da matriz africana. Entretanto, para verificarmos como está sendo abordada a história e cultura negra no ambiente escolar, fizemos um estudo em dois livros didáticos do quarto ano do Ensino Fundamental (EF) I<sup>1</sup>. Nosso objetivo geral foi analisar como o livro didático (LD) trata sobre o povo negro. Especificamente, verificarmos como o LD aborda a figura dos povos africanos e afro-brasileiros e buscamos identificar se o LD está adaptado às exigências feitas pela Lei n. 10.639/03.

Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizamos a pesquisa bibliográfica, que, segundo Fonseca (2002), é feita a partir de referências teóricas já analisadas, possibilitando, assim, que o pesquisador tenha conhecimento do que já se estudou sobre o assunto. Além dos autores e documentos que norteiam a temática em pauta, a pesquisa foi realizada também através da análise qualitativa dos conteúdos de dois livros didáticos, a saber: *Aquarela do Saber*, elaborado por Celme Farias Medeiros, e *Eu Gosto M@is*, das professoras Célia Passos e Zeneide Silva, ambos do quarto ano do EFI. A escolha desses livros foi feita de forma aleatória e nos detivemos em analisar os temas propostos por essas literaturas para o componente de História. Escolhemos o livro didático como objeto desta análise por ele ser uma das principais ferramentas norteadoras do processo de ensino-aprendizagem no universo educacional.

Este trabalho está organizado em duas grandes partes. A primeira, intitulada “O livro didático e a história e cultura afro-brasileira”, contempla, no primeiro momento, a “História e cultura afro-brasileira”. Trazemos uma explanação sobre as heranças africanas em nosso cotidiano e evidenciamos, nos elementos culturais (música, religiosidade, gestos, indumentária e culinária), a forte influência desses povos.

No segundo momento, intitulado “Livro didático: breve histórico”, abordamos o conceito do livro didático e destacamos a importância dessa ferramenta no processo de construção do conhecimento, além de fazermos uma explanação histórica sobre a trajetória do livro didático no Brasil.

A segunda parte deste trabalho tem como título “Análise da figura do negro nos livros didáticos” e também está dividida em dois momentos, nos quais analisamos o componente de história dos livros *Nova Aquarela do Saber* e *Eu Gosto M@is*, além de avaliarmos como a figura do negro está sendo representada em cada obra.

---

<sup>1</sup> Corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano.

## 1. O LIVRO DIDÁTICO E A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

### 1.1 História e cultura afro-brasileira

Os povos africanos, europeus e indígenas compõem as três matrizes culturais que influenciaram fortemente a formação do nosso país. Porém, como por muito tempo se disseminou, no âmbito social e escolar, a ideia de que os povos lusitanos trouxeram a civilização aos selvagens (índios) e que, para conseguir construir essa “civilização”, foi necessário trazer mão-de-obra (africanos), é que tivemos, por várias décadas, o sub-reconhecimento da presença dos povos africanos e indígenas na história do Brasil. Isto em parte se explica porque

a cultura é uma produção. Tem sua matéria prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (HALL, 2003, p. 43).

A partir da socialização do conhecimento sobre os povos africanos na formação cultural do Brasil, poderemos entender nossa forma atual de ser, agir, pensar, crer, ou seja, vamos apreender os elementos que formam a cultura brasileira contemporânea. Destarte, vários indivíduos terão a oportunidade de se autoconhecerem, pois, a partir da compreensão dos fenômenos históricos que resultaram em nossa atual estrutura social, poderão elucidar as situações do presente e lutar por justiça social, visto que os povos africanos e seus descendentes ainda hoje sofrem as consequências do sistema de exploração e escravidão a que foram submetidos.

O Livro *A África está em nós: História e Cultura Afro-brasileira*, de Roberto Emerson Câmara Benjamin (2004), aborda, entre outras temáticas, os vários aspectos culturais (a culinária, a crença, a literatura, a música, a dança e o teatro) que os povos africanos trouxeram para a nossa formação cultural. Na culinária, podemos perceber alguns alimentos que hoje compõem a nossa mesa, tendo sido feitas adaptações pelos

povos africanos quando foram “trazidos” para o Brasil. Um exemplo é o caso do cuscuz, que teve origem num prato chamado *cous-cous* (comida preparada a base de farinha de trigo ou farinha de arroz que é servida com carne e legumes), o qual é uma herança dos povos islamizados da África. Além do cuscuz, podemos citar como comidas afro-brasileiras o acarajé, abará, arroz-de-hauçá, bobó, caruru, mungunzá/munguzá, quibebe, feijoada e vatapá.

A religião permitida para ser seguida quando os africanos chegaram ao Brasil era a católica. Entretanto, alguns grupos (nações) se organizaram para recriar as práticas religiosas dos rituais para transmitirem as tradições das religiões africanas. Porém, as práticas religiosas começaram a sofrer sincretismos, porquanto a população de africanos não era homogênea. A diversidade entre as etnias era grande e indivíduos de outras culturas, como os indígenas e os ciganos, começaram a incorporar outros elementos aos rituais, inclusive gerando novas práticas religiosas.

Tal pluralidade religiosa compôs o que comumente chamamos de cultos e/ou religiões afro-brasileiras. Vale destacar que os povos africanos tiveram de usar vários artifícios para poder cultuar seus deuses e vivenciar suas religiões, pois havia uma pressão muito grande por parte da religião católica para a extinção dos cultos afro-brasileiros.

A Constituição de 1988 representou um marco no que tange à liberdade religiosa no Brasil. Em seu artigo quinto, ela assegura a liberdade dos cultos religiosos e garante ao povo brasileiro a proteção dos locais onde ocorrem os cultos.

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes [...].

VI - É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias (BRASIL, 1988, art. 5º, inciso VI).

A Constituição é um conjunto de leis que norteia todos os processos que ocorrem em um país. Ela garante os direitos e deveres da nação como um todo. A constituição que utilizamos atualmente, no Brasil, foi promulgada em 05 de outubro de 1988 e já sofreu diversas modificações (emendas). No que se confere à educação, o referido documento assegura que ela é direito de todos e dever do Estado e da família.

Destarte, a atual Constituição contribui significativamente para a educação multicultural, pois foi a primeira Constituição que reconhece a pluralidade e, com isso, abriu as portas para discussões acerca da diversidade (BRASIL, 1988).

Conforme Benjamin (2004), além dos aspectos já mencionados, podemos perceber fortemente a influência africana em nossa língua, gestos, indumentária, músicas e danças. No que tange os gestos, podemos citar o *cafuné*, que é uma demonstração de intimidade e carinho. Esse gesto é proveniente de Angola e o termo é da língua quimbundo. Outro costume que permanece até hoje é o traje das baianas (vendedoras ambulantes típicas do Estado da Bahia), composto de saia rodadas, blusa larga e solta e, na cabeça, um torço. Complementam o traje os adornos do corpo, constituídos por colares e outros objetos de contas e sementes.

Ciata era doceira e trabalhava vendendo nas ruas vestida de “baiana”, ou seja, usando saia rodada, pano da costa, turbante, pulseira e os fios de contas próprios dos seus orixás no candomblé. Essas roupas, costuradas e bordadas na casa dela, também eram desfiladas no Rosa Branca. Os trajes de “baiana” produzidos na Pequena África faziam tanto sucesso que começaram a ser alugados para fora da comunidade. Outras sociedades carnavalescas começaram a ostentá-los nos desfiles de Momo. Curiosamente, o mesmo Carnaval que tentava excluir as expressões da cultura negra, agora não só as incluía como proporcionava alguma renda àquela população com poucas oportunidades no mercado de trabalho (ALBUQUERQUE & FRAGA FILHO, 2006, p. 229).

As músicas e as danças compõem um dos mais belos patrimônios brasileiros construídos pelos africanos. Segundo Benjamin (2004), o termo genérico *batuque* (dança ao som de tambores) foi muito utilizado nos século XIX para discriminar as danças populares de origem africana. Entretanto, essas danças receberam outros nomes de acordo com a localidade onde elas eram difundidas, o que acarretou nomes diferentes para a mesma dança, como também danças diferentes para o mesmo nome. Podemos citar como danças afro-brasileiras o baião, jango, bambelô ou coco-de-zambê, samba, bate-baú, lundu, calango, carimbó, caxambu e coco.

No tocante à música, podemos constatar a forte herança dos povos africanos através dos vários ritmos que compõem este aspecto cultural. Tais ritmos são formados também pela mesclagem com instrumentos de origem africana, como é o caso do pandeiro (herança dos mouros do norte da África), do ganzá (África ocidental), dos tambores (bantos), além de vários outros, como o reco-reco, bombos, agogô, chocalho e

maracá. Além dessas heranças, vale destacar que a música era uma característica muito importante para os povos africanos. Esta afirmativa fica evidente através do poema Súplica:

[...] Tirem-nos luz do sol que nos aquece,  
 a lua lírica do xingombela  
 nas noites mulatas  
 da selva moçambicana  
 (essa lua nos semeou no coração  
 a poesia que encontramos na vida)  
 tirem-nos a palhota – humilde cubata  
 onde vivemos e amamos,  
 tirem-nos a machamba que nos dá o pão,  
 tirem-nos o calor do luma  
 (que nos é quase tudo)  
 - mas não nos tirem a música!  
 (SOUZA, 1998, p. 37).

Através dos elementos acima citados, podemos perceber que as contribuições dos povos africanos foram muito além do fornecimento de mão-de-obra escrava no período colonial do Brasil. Esses povos não estavam alheios a uma civilização; eles já eram possuidores de uma estrutura social bem elaborada. Tal afirmação pode ser sustentada através da análise dos grandes reinos (Ex. Reino do Congo) e impérios africanos (Império do Mali) do período pré-colonial, isto é, antes da chegada do europeu no continente africano. Sendo assim, podemos perceber que os “escravos” africanos trouxeram para o Brasil uma rica e diversificada bagagem cultural. Como produzimos e reproduzimos essa cultura?

## **1.2 O livro didático: breve histórico**

A escola constitui-se como uma das vertentes primordiais na formação dos indivíduos para a vida em sociedade, pois atua diretamente no desenvolvimento da identidade pessoal e coletiva do sujeito. Logo, esta instituição não deve estar fechada em um paradigma: ela necessita contemplar o contexto e mudar junto com ele. Sendo assim, para que essa estruturação seja condizente com a realidade social, a escola precisa estar em constante mudança.

Para atingir os seus objetivos, com relação ao processo de ensino-aprendizagem, a escola conta com um importante instrumento, que é o livro didático (LD). Segundo a

definição de Richaudeau (1979 apud OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMENY, 1984, p. 11), “o livro didático será entendido como um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação”. Contudo, essa ferramenta pedagógica pode assumir diversos papéis no espaço educacional. Conforme descrito nas recomendações para uma política pública de livros didáticos elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC),

[...] os livros didáticos tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo, tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra (BRASIL, 2001, p. 29).

Como vimos, o LD configura-se como um instrumento indispensável no processo de construção do conhecimento. Entretanto, o professor precisa ter ciência de que, apesar da sua importância, esse instrumento não pode ser a única fonte de saber utilizada em sala de aula. Sendo assim, o docente precisa inserir no universo educacional outras literaturas, para que os alunos tenham acesso aos conteúdos a partir de óticas diversas.

A busca pelo aprimoramento da qualidade do ensino oferecido aos nossos alunos faz com que, a cada dia, aumente o interesse em se ter um LD também de qualidade. Por isso, ao longo dos anos, tem-se ampliado o empenho em avaliar os livros, e isso resulta num significativo avanço na produção editorial, desde a correção de erros conceituais até a questão metodológica.

Segundo o portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a trajetória do LD no Brasil começa a ganhar evidência a partir de 30 de dezembro de 1938, quando o referido manual ganha legislação própria através do Decreto-Lei n. 1.006. Tal decreto estabelece as condições de produção, importação e utilização do LD e oficializa uma atenção maior a ele em nível nacional. Vale destacar que, em 26 de dezembro de 1945, foi promulgado o Decreto-Lei nº 8.460, o qual teve o papel de consolidar a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do LD.

Nos anos seguintes, foram promulgadas novas leis e criados novos acordos e programas pelo Governo Federal para normatizar os processos relativos ao LD. Um exemplo é o caso do acordo estabelecido em 1966 entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), que viabilizou o surgimento da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted) e permitiu recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros num período de três anos (BRASIL, FNDE, s/d). Conforme o FNDE, em 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) e assume as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros, o que resulta no término do convênio MEC/Usaid.

Ainda segundo o portal do FNDE, no ano de 1976, ocorreu a promulgação do Decreto n. 77.107, de 4 de fevereiro de 1976, no qual o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas. Ainda nessa ocasião, ocorre a extinção do INL. A Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Já em 1983, a Fename é substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef (Programa Nacional do Livro Didático). Vale ressaltar que, em 1985, com a edição do Decreto n. 91.542, de 19 e agosto de 1985, o Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O FNDE apresenta o Programa Nacional do Livro Didático. Tal programa tem a finalidade de auxiliar o trabalho dos docentes através da distribuição de livros didáticos para os alunos dos níveis fundamental (anos iniciais e finais) e médio. Os livros são entregues aos alunos no início do ano letivo e devem ser devolvidos à diretoria no final do ano corrente para que sejam redistribuídos a outros alunos nos anos seguintes. Destarte, a escola usa o livro adotado por um período de três anos.

Para escolha dos livros didáticos aprovados na avaliação pedagógica, é importante o conhecimento do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). É tarefa de professores e equipe pedagógica analisar as resenhas contidas no guia para escolher adequadamente os livros a serem utilizados no triênio. O livro didático deve ser adequado ao projeto político-pedagógico da escola; ao aluno e professor; e à realidade sociocultural das instituições. Os professores podem selecionar os livros a serem utilizados em sala de aula somente pela internet, no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, PNLD, 2011, não paginado).

Esse resgate foi crucial para compreendermos que o LD é uma das principais ferramentas norteadoras do processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, pois o contempla a essência dos conteúdos que irão ser trabalhados durante o ano letivo. Sendo assim, no que se refere ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o livro torna-se um importante instrumento de referência sobre a presença dos povos africanos para a formação do nosso país.

Trabalhar com o tema Pluralidade Cultural exige uma modificação direta nos livros didáticos e na didática de sala de aula, pois exige que as instituições educacionais retirem do centro culturas que outrora eram vistas como superiores e comecem a trabalhar com conceitos de equidade. Desta feita, no que tange à nossa formação cultural, os sujeitos terão oportunidade de conhecer as matrizes formadoras do nosso país e de entenderem e valorizarem as nossas diferenças culturais. A partir do momento em que os sujeitos entenderem que devemos tratar todos como iguais, devemos respeitar todas as diferenças para termos uma vivência social muito mais harmônica.

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade.

Nesse sentido, a escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes. O trabalho com Pluralidade Cultural se dá a cada instante, exige que a escola alimente uma “Cultura da Paz”, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos os brasileiros. O aprendizado não ocorrerá por discursos, e sim num cotidiano em que uns não sejam “mais diferentes” do que os outros (BRASIL, 1998, p.117).

Partindo do exposto, configura-se como fundamental fazermos uma análise dos livros didáticos, para verificarmos se eles estão conseguindo atingir os objetivos esperados, ou seja, se estão sendo um instrumento de construção de saberes, ou se estão sendo fonte de alienação social. É papel do professor estar atento e fazer essa análise do LD para verificar sua eficácia e, em sala de aula, utilizar outros instrumentos que permitam uma complementação das informações transmitidas no livro.

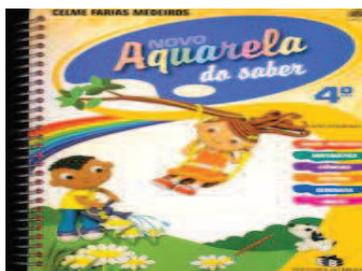
## 2. ANÁLISE DA FIGURA DO NEGRO NOS LIVROS DIDÁTICOS

A Lei n. 10.639/03 representa uma importante conquista do povo negro brasileiro com relação ao seu autoconhecimento, pois temos a possibilidade de entendermos de forma mais profunda o nosso processo de formação étnico-cultural no Brasil. A partir dessa Lei, os povos africanos têm a possibilidade de serem estudados através de vertentes que englobem todos os seus componentes sociais, culturais e econômicos.

Além da promulgação da Lei n. 10.639/03, outros documentos configuram-se como cruciais no tocante à temática africana e afro-brasileira, como é o caso da Constituição Federal de 1988, que criminaliza o racismo. A partir desta, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em especial, os de Pluralidade Cultural (BRASIL, 1997), que aparece como um tema transversal e provoca todos os docentes a educar na e para a pluralidade. Em 2004, são apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que nos orientam na missão de basear-se em princípios que levem em consideração a singularidade do indivíduo e a aceitação da diferença, pois, além de reconhecermos a pluralidade, é crucial aceitarmos e convivermos harmonicamente com ela.

Para verificarmos se efetivamente a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira está sendo trabalhada nas instituições de ensino, analisamos uma das principais ferramentas utilizadas pelas instituições de ensino, que é o livro didático. Nesse trabalho, escolhemos de forma aleatória os livros *Novo Aquarela do Saber* (2008) e *Eu Gosto M@is* (2011).

### 2.1. Livro *Novo Aquarela do Saber*



O livro do quarto ano *Novo Aquarela do Saber*, da Editora do Brasil, foi elaborado pela professora Celme Farias Medeiros, que é Diplomada pela Escola Normal

de Alagoas e em Teoria Musical pelo Conservatório Brasileiro de Música - Seção de Alagoas. A referida professora é autora de outros livros, como *As Letrinhas Fazem a Festa*, *Meus primeiros passos* e *Alagoas: História e Geografia*. O *Novo Aquarela do Saber* possui 416 páginas e é composto pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Inglês. No início de cada matéria, existe uma capa interna com o nome do componente e uma cor diferenciada para cada disciplina.

A capa do livro é bem colorida. Traz duas crianças, sendo uma menina de cor clara e cabelos castanhos, que aparece brincando de balanço, e um menino de cor e cabelos escuros, que está aguando flores. A atividade que cada criança está exercendo na capa desse livro nos leva a fazer questionamentos sobre como será tratada a figura do negro, pois a criança de cor clara está brincando e a de cor negra realizando trabalhos manuais. O que será que isso significa? A definição sobre que posição cada criança teria na capa da obra pode ter sido feita de forma aleatória, ou seja, sem nenhum compromisso de vincular a figura do negro ao trabalho, mas nos chama a atenção para possíveis “escolhas aleatórias” que tenham e/ou tragam essa mensagem.

Existem ainda outros elementos na capa, sendo eles: um cachorro, árvores e o arco-íris. Nas primeiras páginas, temos a apresentação do livro, o currículo da autora, seguidos de um espaço chamado *ficha do aluno*, onde este poderá dispor toda a sua identificação (seu nome e da escola, turma, endereço, contato, peso, altura, nome dos responsáveis, disciplina preferida, lazer e animal preferido).

O livro possui seis disciplinas, mas nos deteremos no componente de História, que aparece como a quarta matéria dessa obra. A cor representativa é a laranja e tem uma figura na capa interna: um carro de ferro. Esse componente tem início na página 305 e vai até a página 336. Nestas 31 páginas, temos oito unidades, cujos conteúdos serão abordados abaixo.

A unidade 1 tem início na página 305 e traz como abertura do capítulo um quadro de Tarsila do Amaral, de 1925, chamado *A Família*. Essa obra mostra a imagem de uma família de pele escura reunida, com alguns objetos e animais. Após essa imagem, tem início um texto que aborda principalmente a importância das relações interpessoais, as diversidades culturais (ex. religião e esporte) e a vida em comunidade.

Faz-se necessário destacarmos que o texto aborda ainda os diferentes tipos de comunidade, a exemplo das comunidades indígenas e quilombolas (MEDEIROS, 2008, p. 306) e mostra IGUALMENTE algumas imagens sobre esses grupos. A imagem da

comunidade indígena retrata o ritual do Kuarup, na aldeia dos Yawalapitis, em homenagem ao sertanista Orlando Villas Bôas, no Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso, em 2003. Já a imagem do quilombo evidencia moradores do Quilombo Cafundó dançando o jongo, em Salto do Pirapora, São Paulo, em 2006.

Nesta unidade, temos dois textos complementares que falam sobre o Alto Xingu (MEDEIROS, 2008, p. 306) e sobre comunidades quilombolas de Borges<sup>2</sup>. Esta unidade se encerra com um questionário de três perguntas sobre o texto. Além do exercício, o livro ainda reserva três espaços para os alunos: *O tema é você* (perguntas de ordem pessoal), *Conversa com os colegas* (seção destinada a discutir e comparar as respostas dos exercícios com a turma) e, por fim, *Pesquisando para saber* (seção que lança uma pergunta sobre o tema para que os alunos pesquisem). Vale destacar que as questões são bem objetivas, ou seja, não levam o discente a uma verdadeira reflexão sobre os conteúdos trabalhados.

Segundo os PCN, o termo Pluralidade Cultural pode ser entendido de forma geral como a convivência entre várias culturas, reconhecendo a grande riqueza da diversidade humana como parte de toda e qualquer sociedade e, portanto, precisa ser baseada no respeito e na tolerância, a fim de promover uma “Cultura de Paz” (BRASIL, 1998). A abordagem sobre diversidade cultural nesse capítulo não contempla de forma satisfatória a importância do tema, mas facilita a introdução dessa temática na sala de aula, além de proporcionar ao professor um leque de possibilidades para se discutir em sala. A ventar sobre Pluralidade Cultural é algo que deve proporcionar ao aluno, além de seu reconhecimento, sua valorização, com vistas a atuar sobre a exclusão em todos os seus aspectos.

Na segunda unidade, cujo tema é a Administração Pública, temos uma breve explanação sobre o Poder Legislativo, o Poder Executivo e o Poder Judiciário. Esta unidade tem início na página 310 e vai até a página 312. Não iremos nos deter nesta unidade, pois ela não faz nenhuma menção ao objeto da presente análise.

A terceira unidade tem como imagem de abertura um mapa do Brasil, que mostra o tratado de Tordesilhas. Logo após essa imagem, temos um texto que aborda inicialmente a chegada dos europeus a um território com riquezas naturais e uma população estimada em mais de um milhão de pessoas de diversos grupos indígenas.

---

<sup>2</sup> Id. p. 307.

Igualmente, não iremos nos deter nesta unidade, por não fazer nenhuma menção ao objeto desta análise.

A quarta unidade aborda a colonização do Brasil e traz como imagem de abertura o mapa deste país, evidenciando capitânicas hereditárias com donatários. Após este mapa, há um texto sobre o tema da unidade, no qual podemos destacar os motivos de Portugal colonizar o Brasil e a presença dos jesuítas neste país. Mais uma vez, não iremos nos deter nessa unidade, porquanto ela não faz nenhuma menção ao objeto desta análise.

A quinta unidade explana sobre a Conjuração Mineira (1789). Nela, temos como primeira imagem a riqueza do altar-mor da igreja Matriz de Nossa Senhora do Pilar, seguida de um texto que abordada a descoberta do ouro, os impostos abusivos exigidos pela Coroa de Portugal, o movimento da Inconfidência Mineira e o mártir desse movimento, Tiradentes. Esta unidade contém um texto complementar, que fala sobre Aleijadinho, o qual destaca que ele foi escultor, arquiteto e entalhador e que era filho de um arquiteto português com sua escrava (MEDEIROS, 2008, p. 324). A unidade ainda expõe três figuras, a saber: a escultura de Aleijadinho *Os 12 profetas* (1795-1808), uma balança de pesagem do ouro, usada nos séculos XVIII e XIX, e uma pintura que retrata a figura de Ouro Preto quando era chamada de Vila Rica.

O estranhamento é que se aborda a descoberta e exploração do ouro e não se fala em escravidão; faz-se referência à mãe escrava de Aleijadinho e, mesmo assim, não se fala dos negros e negras que trabalharam como escravos nas minas e rios em busca do ouro. A omissão da abordagem sobre a escravidão no Brasil compromete significativamente o entendimento da história do nosso país e anula a possibilidade de conhecimento das raízes que motivaram as revoltas e lutas dos povos africanos em prol de sua liberdade.

A sexta unidade tem início com o retrato de D. Pedro I, em 1823. Após essa imagem, temos um texto que trata das formas de governo do Brasil (Império, Regências e República). No que se confere às regências, o texto denota que “nesse período, as pessoa escravizadas organizaram inúmeras insurreições de resistência ao regime escravocrata [...]” (MEDEIROS, 2008, p. 326).

A partir dessa citação, podemos perceber que o texto não chega a mencionar quem eram os povos escravizados do Brasil e nem de onde eles eram originários. Limita-se à informação de que existiam escravos no Brasil e que estes promoveram revoltas. As revoltas ocorriam devido às condições precárias em que os escravizados

viviam, aos maus tratos sofridos por eles e pela própria condição de escravos a que eram submetidos, pois os povos que foram trazidos para o Brasil, em sua maioria, eram pessoas livres. Sendo assim, eles não tinham “donos” e eram senhores dos seus próprios desejos.

As revoltas eram muitas vezes a única forma que os sujeitos tinham de sair da condição de escravos, pois, conforme Albuquerque & Fraga Filho (2006, p. 118), “Fugir era perigoso, difícil e, geralmente, dependia da solidariedade de outros escravos, libertos e livres. Era preciso alguém que pudesse facilitar a fuga, fornecendo abrigo, alimentação e trabalho para não levantar suspeitas”. A figura do escravo só será citada novamente na página 328 da obra em análise, quando o texto aborda a República: “Nesse período da Proclamação da República, o Brasil vivia muitas mudanças. Depois de quase 350 anos, o trabalho escravo deixa de existir e o sistema assalariado se consolidava” (MEDEIROS, 2008, p. 328).

Como podemos perceber, desde as primeiras unidades desse livro, a autora não aprofunda os conhecimentos relativos aos escravos, o que nos leva a crer que ela abordará esta temática apenas na próxima unidade.

A unidade sete é destinada ao enfoque da questão dos escravos e tem como título *A libertação dos Escravos*. A imagem que faz a abertura desta unidade é de Jean-Baptiste Debort, intitulada *Visita a uma chácara nos arredores do Rio*. Essa imagem mostra algumas pessoas, em sua maioria mulheres brancas, sendo servidas por escravas negras em uma sala. Após essa imagem, temos um texto que informa que os africanos foram trazidos à força para serem escravos no Brasil, para trabalhar principalmente na lavoura de cana, nas minas e nas lavouras de café.

O texto aborda que os escravos eram trazidos de forma subumana e que eles eram privados da liberdade no Brasil. Ressalta ainda algumas leis criadas contra a escravidão, como a Lei Eusébio de Queirós, a Lei do Ventre Livre, a Lei dos Sexagenários e, finalmente, a Lei Áurea. Por fim, o texto destaca alguns abolicionistas, como André Pinto Rebouças, José do Patrocínio e Luís Gama. Vale destacar que, nessa unidade, temos um texto complementar, intitulado *Zumbi dos Palmares*. Entretanto, o referido texto informa apenas que Zumbi foi um líder do Quilombo dos Palmares e que no dia da sua morte celebra-se atualmente o Dia Da Consciência Negra. Essa unidade se encerra com um questionário composto por quatro perguntas objetivas sobre o texto, o que não gera uma reflexão sobre a temática trabalhada.

Podemos verificar, através da análise dessa unidade, que a questão da escravidão no Brasil foi passada apenas como um dado histórico. É significativo perceber que se fala que os africanos vieram obrigados, na condição de escravos; contudo, não se fala nada sobre o continente africano e o porquê de estes povos terem sido escravizados. Outro aspecto é a menção às leis que foram criadas contra a escravização e os abolicionistas, mas o silenciamento da luta do povo negro, sua resistência. Apenas se apresenta Zumbi de forma superficial, num texto complementar, o qual muitas vezes não é lido.

Assim, trata-se do tema sem mostrar a importância da matriz africana na construção da sociedade brasileira. Não foi destacado nesse texto nada sobre a herança cultural africana nem sobre a história da África, como se o texto informasse apenas que existiu escravo no Brasil e que, em 1888, eles foram libertos, deixando à margem todo o processo de lutas, resistência, conquistas e influência cultural desse povo.

Vale ressaltar que o estudo sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira configura-se como essencial no que tange ao reconhecimento da cultura nacional, à formação da identidade brasileira, à desmistificação da imagem do continente africano. Ademais, contribui para o combate à discriminação e ao racismo, como também para se romper com a estrutura eurocêntrica, que caracterizou por muito tempo a formação nas escolas brasileiras (BRASIL, 2004).

O tema Pluralidade Cultural oferece aos alunos oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiros e como participantes de grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais. Por meio do convívio escolar, possibilita conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiças e manifestações de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar — e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas (BRASIL, 1998, p. 137).

Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) chamam a atenção para a reflexão acerca de como a temática sobre o povo negro necessita ser trabalhada, no sentido de ser superada a visão eurocêntrica.

A última unidade deste livro contempla os ciclos econômicos. Ela tem início na página 333 e vai até a página 336. A imagem que abre esta unidade é o mapa português das terras do Brasil feito à mão. Após essa imagem, consta um texto que contempla o *ciclo econômico do pau-brasil* (a figura do indígena é citada apenas como usuário da tinta do pau-brasil para pintar penas) e o ciclo econômico da cana-de-açúcar (o indígena e o negro são citados como mão-de-obra escrava). No ciclo econômico do ouro e no ciclo econômico do café, não há citação da figura do negro. Vale destacar que, no ciclo da cana-de-açúcar, o trabalho escravo se intensificou no Brasil, e, no ciclo do ouro, houve um aumento significativo do número de escravos, o que não é sinalizado no texto. Por que será que o negro só é citado como escravo no ciclo da cana-de-açúcar? Pareceu-nos estranho a autora só citar o trabalho escravo em um dos ciclos econômicos.

Nesta unidade, não temos textos complementares, mas, sim, a imagem do Monumento às Bandeiras. Mais uma vez, temos a figura dos negros (quando citada) tão somente vinculada ao trabalho escravo. Esta unidade se encerra com um questionário composto por quatro perguntas sobre o texto. O livro ainda reserva dois espaços para os alunos, que são *Hora da recreação* e *Pesquisando para saber*.

Com base nas análises acima, podemos verificar que o livro *Novo Aquarela do Saber*, publicado em 2008, ainda possui muitos indicadores a serem melhorados, pois reduz a história do negro a um capítulo que apresenta de forma superficial a presença negra no Brasil. Por mais que ele traga um texto complementar sobre a história de Zumbi para representar a resistência do negro, faltou destacar a cultura dos povos africanos, os quais influenciaram e continuam influenciando o cotidiano do povo brasileiro. Os conteúdos trabalhados ainda residem numa visão distorcida da história da formação do nosso país. Sendo assim, podemos definir que essa literatura possui uma discreta tentativa de adaptação à Lei n. 10.639/03.

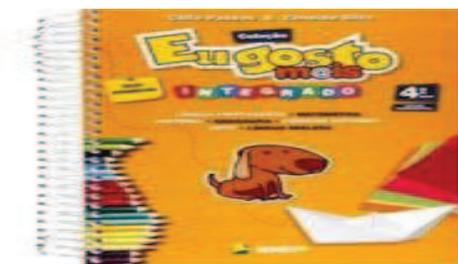
A ideia veiculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças — o índio, o branco e o negro — que se dissolveram, dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional.

Por outro lado, a perspectiva de um Brasil “de braços abertos” compôs-se no “mito da democracia racial”. Assim, na sociedade em geral, discriminações praticadas com base em diferenças ficam ocultas sob o manto de uma igualdade que não se efetiva, empurrando para

uma zona de sombra a vivência do sofrimento e da exclusão.  
(BRASIL, 1998, p.126)

O presente livro não apresenta um resgate da história e cultura dos povos africanos. Eles ainda aparecem como coadjuvantes na construção da história do Brasil, porquanto só são citados nos textos alusivos à escravidão e à abolição. Não se fala sobre como foi a vida do povo negro antes de chegar ao Brasil, como foram as inúmeras tentativas de resistência à escravização e como esses povos sobreviveram após a abolição. Quase não existem comentários sobre a influência negra na formação cultural do nosso país. Sendo assim, a narrativa, em sua essência, ainda privilegia a ótica europeia.

## 2.2 LIVRO: *EU GOSTO M@IS*



O livro do quarto ano do Ensino Fundamental *Eu gosto m@is*, da Editora IBEP, foi elaborado por Célia Passos e Zeneide Silva. A autora Célia Passos cursou pedagogia na faculdade de Ciências Humanas de Olinda-PE, com licenciaturas em Educação Especial e Orientação Educacional, atuando como professora do Ensino Fundamental e Médio (Magistério) e coordenadora escolar de 1978 a 1990. Já a autora Zeneide Silva cursou pedagogia na Universidade Católica de Pernambuco, com licenciatura em supervisão escolar. Possui pós-graduação em Literatura Infantil e é professora do Ensino Fundamental e supervisora escolar desde 1986.

A capa do livro apresenta uma tonalidade uniforme da cor laranja e o elemento de destaque é a figura de um cachorro, que fica localizado no centro da capa. Do lado esquerdo, temos o desenho de lápis de cores diferentes; do lado direito, vê-se a figura de um barco e a imagem de algumas folhas coloridas. O livro possui espiral, o que facilita o manuseio desta ferramenta para a criança, e traz, na sua primeira folha, uma breve biografia das autoras. Após essas informações, temos as referências do livro e uma página intitulada *Apresentação*, em que há uma mensagem das autoras ao usuário do livro. A obra possui 512 páginas e é composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa,

Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Artes e Língua Inglesa. No início de cada matéria, existe uma capa interna com o nome do componente e uma cor diferenciada para cada disciplina.

A obra contempla sete disciplinas e dispõe, no final da coleção, um capítulo chamado *Almanaque*, composto por atividades que, em sua maioria, fazem alusões às datas comemorativas. Além disso, propõe atividades relativas à história do Brasil, aos animais, à observação de obras de arte, ao teatro etc. Neste livro, a disciplina que iremos analisar é a de História e ela aparece como o terceiro componente do sumário geral da obra. Tal componente é destacado pela cor roxa e possui como figura da capa interna um barco com um cachorro e duas crianças remando, sendo uma de origem indígena e outra de cor negra. Ela tem início na página 244 e termina na página 297. Dentre essas 53 páginas, temos oito lições, que abordam os temas abaixo contemplados.

A primeira lição do livro se inicia na página 246 e tem como título *Os documentos e a História do tempo*. Esse capítulo traz primeiramente o conceito de História e faz um breve levantamento sobre os diversos tipos de documentos produzidos pelo homem ao longo da história (documentos escritos, materiais, iconográficos, orais e visuais). Para exemplificar esses documentos, o livro apresenta várias imagens, como a primeira página da carta de Pero Vaz de Caminha, em 1500; uma cerâmica maracá, de 1895; ferramentas de pedra lascada e ossos feitos por homens há mais de 10.000 anos; pinturas rupestres da caverna Iraquera e um mapa do Brasil de 1519, que apresenta os contornos geográficos do nosso país, além da fauna e flora.

O capítulo ainda faz uma explanação sobre os povos ágrafos e exhibe a figura dos Griots africanos, que, segundo o texto, eram pessoas responsáveis por guardar e contar as histórias e as memórias dos seus grupos. A citação sobre os Griots é a primeira referência trazida pelo livro aos povos africanos, valendo destacar que esse livro é integrado e que estamos analisando tão somente o componente de História. Para melhor entendermos a função dos Griots, segue a explanação de Niane (1982, p. 06):

Nos velhos tempos, os cronistas eram Conselheiros dos reis, conservavam as Constituições dos reinos exclusivamente graças ao trabalho de sua memória. Cada família principesca contava com seu *griot* dedicado à conservação das tradições. Era dentre os *griots* que os reis escolhiam os preceptores dos jovens [...]. Entretanto, ainda é possível encontrar nos dias de hoje o *griot* quase que em seu antigo contexto, longe da cidade, nas velhas aldeias do *Mandinga*, tais como *Kába (Kangaba)*, *Djeliba Koro*, *Krina*, etc., localidades essas que se orgulham de perpetuar os costumes ancestrais. Em geral, em cada

aldeia do Velho *Mandinga*, há uma família tradicional de *griot* que conserva a tradição histórica e a transmite de geração em geração.

O capítulo se encerra com duas atividades e um pequeno texto sobre a contagem do tempo. Esse capítulo é bem introdutório. Sendo assim, disponibiliza apenas informações que serão relevantes para que os alunos entendam algumas nomenclaturas referentes ao componente de história.

A segunda lição possui um questionamento intitulado *Como os portugueses chegaram ao Brasil?*. No início deste capítulo, temos uma explanação sobre a necessidade do uso das especiarias pelos europeus, no século XV, e as motivações (a principal motivação era a participação do comércio de especiarias) que levaram Portugal a navegar pelo Oceano Atlântico. Essa lição ainda aborda a expansão marítima portuguesa, a chegada ao Brasil de Pedro Álvares Cabral, em 1500, e a assinatura, em 1494, do Tratado de Tordesilhas que dividiu o mundo então conhecido e eventuais terras por descobrir entre Espanha e Portugal. Não iremos nos deter nessa lição, pois ela não faz nenhuma menção ao objeto desta análise.

A terceira lição é intitulada *Os povos que os portugueses encontraram no Brasil*. Para ilustrar o encontro entre os indígenas e os portugueses, contamos com a presença da obra *Descobrimento do Brasil*, de Candido Portinari, pintada em 1956. O início desse capítulo aborda a impressão que os portugueses tiveram das pessoas que eles encontraram na “nova terra” e mostra, através de fotografias, a figura de vários indígenas de tribos distintas. Entretanto, não temos nenhuma referência sobre quem eram os nativos de Pindorama. Novamente, não iremos nos deter nesta lição, já que ela não faz nenhuma menção ao objeto desta análise.

A quarta lição, intitulada *Brasil, uma colônia de Portugal*, relata que o nosso país se tornou colônia de Portugal logo após o “descobrimento” e que o objetivo da colonização era angariar materiais para serem vendidos a bons preços na Europa. Igualmente, não iremos nos deter nesta lição, porquanto ela não se refere ao objeto desta análise.

*A colonização das terras brasileiras* é a quinta lição deste livro e relata o envio de expedições para o Brasil, em 1530, destinadas a dar início à plantação de cana-de-açúcar, para que os colonizadores conseguissem retirar mais lucro do Brasil. A primeira Vila fundada no país foi São Vicente, em 1532. Para melhor ilustrar esse ambiente, o

capítulo dispõe a obra de Benedito Calixto, intitulada *Fundação de São Vicente*, pintada em 1900.

O texto ainda aborda a divisão do Brasil em capitanias hereditárias. Tal divisão objetivava a colonização sem custo e a geração de lucro através da cobrança de impostos. Através desta lição, podemos perceber o desrespeito aos nativos de Pindorama, pois houve o retalhamento do Brasil para atender aos interesses dos lusitanos, sem que os verdadeiros donos das terras tivessem poder de decisão. Neste texto, também não fica claro se houve resistência dos nativos ao novo modelo de organização do país.

Este capítulo se encerra com o mapa das capitanias hereditárias e com uma breve narrativa sobre a produção de açúcar no Brasil, em que podemos verificar a primeira citação e imagem dos “trabalhadores escravos do Brasil” e a distribuição de moradia (casa grande e senzalas) das pessoas que viviam nos engenhos. Asseveramos que, neste texto, não existe uma contextualização sobre a origem dos escravos, sobre o modo de vida deles antes da escravidão ou mesmo como eles foram trazidos para o Brasil. Pela imagem, percebemos que eram povos de origem africana. Nesta lição, temos dois questionários, sendo o primeiro formado por três perguntas e o segundo por quatro. Em sua maioria, os enunciados das questões são fragmentos dos textos. Destarte, elas não levam os alunos a refletir sobre o conteúdo estudado.

A sexta lição aborda *A formação da sociedade brasileira* e se inicia com o questionamento “Quem habitava o imenso território americano pertencente ao reino de Portugal?”. Após esta pergunta, o texto tenta responder que os indígenas eram os habitantes nativos, mas que, em 1500, os portugueses também começaram a fazer parte dessa população e que, mais tarde, pessoas de diversas regiões do continente africano foram trazidas para o Brasil e, assim, constituíram os três povos que inicialmente formaram a nossa sociedade. Conforme relata Benjamin (2004), a história e a cultura dos povos africanos são, efetivamente, parte da história do Brasil, tal como a história dos nossos indígenas e a dos colonizadores europeus, embora esta última sempre tenha sido privilegiada pela escola brasileira.

Contrariando a pergunta inicial da lição, o texto segue afirmando que os indígenas eram os verdadeiros donos das terras e que tiveram de fugir para o interior do Brasil para não trabalhar como escravos, bem como para se esquivar dos conflitos com os portugueses. A narrativa afirma que vários indígenas foram aprisionados ou mortos pelos portugueses e que, devido ao trabalho dos jesuítas, vários grupos indígenas

adquiriram valores que os deixaram distantes do seu grupo original. Essa primeira parte do capítulo apresenta duas imagens interessantes: a aquarela de Johann Moritz Rugendas, intitulada *Aldeia de Tapuias*, e a foto de um indígena do grupo Xavante, em 2005.

Ainda nesta lição, temos um texto intitulado *Os africanos escravizados*, informando que vários povos africanos foram trazidos como escravos para o Brasil e que ser escravo era trabalhar para o seu dono sem pagamento e sem direito à liberdade. O texto destaca ainda que os africanos não aceitaram passivamente a condição de escravos e que se revoltaram, além de destacar os quilombos como a forma mais organizada de resistência.

O texto se encerra abordando questões relativas à má elaboração da Lei Áurea, a condição atual dos remanescentes dos quilombos e conclui com uma abordagem sobre a vida das pessoas livres no Brasil. Conforme Benjamin (2004, p. 120), “as primeiras rebeliões de escravos foram enfrentadas pelos europeus ainda na África. Há registros de rebeliões na ilha São Tomé. Também a bordo dos navios negreiros irromperam rebeliões, especialmente naqueles que se dirigiam para as ilhas do Caribe”.

Este texto traz várias imagens alusivas à escravidão, mas destacaremos a célebre gravura de Johann Moritz Rugendas, *Escravos no porão do navio*, a qual vincula uma visão totalmente distorcida do que realmente acontecia nos navios negreiros. O capítulo possui três atividades compostas por um total de 11 perguntas, as quais abordam os conteúdos descritos nos textos da lição. Em geral, as perguntas são diretas, exigindo do aluno só uma consulta ao texto trabalhado, sem provocar uma reflexão.

A sétima lição deste livro recebe o título *O ouro e as pedras preciosas que os portugueses tanto queriam*. Nesse capítulo, temos uma explanação sobre as Bandeiras, que foram expedições organizadas para ocupar o interior do Brasil. Tais expedições tinham, entre outros objetivos, o de capturar indígenas para serem vendidos como escravos e a descoberta de riquezas naturais.

Em 1695, os colonizadores descobriram ouro no Brasil. Esta descoberta modificou a rotina da colônia, pois modificou o foco da exploração do açúcar para o de pedras preciosas, motivou a transferência da capital colonial, aumentou o número de escravos e estimulou muitos homens livres ao trabalho nessas terras. O trabalho de extração do ouro pode ser mais bem entendido através da visualização da gravura *A lavagem dos diamantes*, em Curalinho, de E. Meyer, feita em 1823, em que podemos

perceber a presença de vários escravos fazendo a extração desse minério e sendo vigiados por feitores.

Essa lição ainda faz referência às Conjurações, que são entendidas como conspirações ou tramas contra o governo, e as Inconfidências, que são conceituadas como traição contra o governo. O texto faz menção aos altos impostos cobrados pela coroa portuguesa e à baixa na quantidade do ouro, em 1788, resultando no endividamento e descontentamento da população, que começou a organizar revoltas contra a Metrópole. Esse capítulo possui duas atividades, formadas por um total de seis perguntas. O texto apenas cita a figura dos africanos quando comenta sobre o aumento do número de escravos devido à extração do ouro.

*Os caminhos para a independência* é o título da última lição deste livro. Neste capítulo, temos a chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808. A transferência da corte de Portugal para o nosso país foi motivada pelos conflitos que estavam ocorrendo na Europa, devido à pretensão de expansão territorial do reino francês. A partir do momento em que o Brasil se tornou a sede do Império Português, algumas modificações ocorreram, como a construção de estradas, a instalação de fábricas, a chegada de imigrantes, a abertura de teatros e bibliotecas, entre outras. Mesmo com a derrota de Napoleão, em 1814, o rei Dom João resolveu ficar no Brasil, o que gerou um descontentamento dos portugueses, resultando em revoltas como a Revolução do Porto, em 1820. Tal situação forçou o rei de Portugal a voltar para seu país, depois de treze anos vivendo no Brasil, e a nomeação do príncipe herdeiro como regente da colônia.

Esse capítulo ainda assevera que o príncipe-regente declara o Brasil independente em 07 de setembro de 1822 e que ele foi o primeiro imperador do Brasil, mas, em 1831, ele, Pedro I, volta para Portugal, e seu filho, Pedro II, ficou responsável por governar o Brasil, o que ocorreu até 1889, quando a República foi proclamada.

Nesta lição, não temos nenhuma menção sobre os povos africanos, a despeito de a abolição da escravatura ter ocorrido em 1888. Sendo assim, este acontecimento estava no tempo histórico que esse capítulo descrevia. A referida lição possui a presença de várias imagens. Entre elas, o quadro *O grito do Ipiranga*, de Pedro Américo. Esse capítulo possui duas atividades, sendo a primeira composta por cinco questionamentos e a segunda por quatro. A omissão sobre os temas relativos ao fim da escravidão nos leva a refletir se as autoras julgam que a sexta lição contemplou todos os assuntos alusivos à escravidão ou se elas fracionaram esses conteúdos para serem vistos no livro do

próximo ano dessa coleção. Infelizmente, como não tivemos acesso a este livro, tal questionamento não poderá ser respondido no presente trabalho.

No tocante ao livro *Eu Gosto M@is*, publicado em 2011, temos uma abordagem melhor que a do livro anterior sobre a figura do negro, mas inda está muito distante da narrativa ideal. Neste livro, já temos indícios das modificações exigidas pela Lei n. 10.639/03. Todavia, também não houve uma modificação significativa na essência dos conteúdos abordados. Ainda é muito pobre o que se trata sobre a África, sobre a vida dos negros antes da escravização, ao longo do período escravocrata e após a abolição. Ratificamos que existem indícios de mudanças, pois a obra já disponibiliza algumas informações sobre a formação do nosso país a partir de três matrizes, a resistência dos negros a escravidão e questiona a Lei Áurea. Porém, falta destacar a complexa convivência entre as três matrizes: indígenas, brancos e negros. Consoante a forma mediante a qual o livro apresenta tais conteúdos, parece natural o que foi feito com os indígenas, os africanos e seus descendentes.

Reconhecer essa complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica é o primeiro passo. A escola tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é um espaço em que pode se dar a convivência entre estudantes de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada um conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Nesse contexto, ao analisar os fatos e as relações entre eles, a presença do passado no presente, no que se refere às diversas fontes de que se alimenta a identidade — ou as identidades, seria melhor dizer — é imprescindível esse recurso ao Outro, a valorização da alteridade como elemento constitutivo do Eu, com a qual experimentamos melhor quem somos e quem podemos ser. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais (BRASIL, 1998, 123).

Conforme descritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a escola precisa acompanhar as mudanças fomentadas pela sociedade referentes à pluralidade cultural, pois esta instituição é um dos primeiros espaços de convivência coletiva no seio da qual os indivíduos irão se relacionar com sujeitos ditos “diferentes” e/ou com realidades distantes das suas. Sendo assim, existe uma necessidade latente de as escolas escolherem cuidadosamente os seus livros didáticos, para que os indivíduos tenham

acesso à História do Brasil com uma visão mais crítica e para que já internalizem a influência dos povos africanos e indígenas para nossa formação cultural. Outro aspecto significativo é a formação da identidade. Nossas crianças precisam reconhecer valores nas populações negras e indígenas para se identificarem. Não é possível pensar uma identidade nacional única e, sim, plural, para que tenhamos no futuro uma sociedade brasileira menos racista, livre de preconceitos e que supere a alienação quanto à sua história.

A partir da análise dos livros didáticos, podemos constatar que o processo de adaptação à Lei n. 10.639/03 está ocorrendo de forma gradativa, pois já podemos perceber uma tentativa de ajuste às exigências dessa Lei. Isto porque se percebem mudanças na qualidade das informações que o livro *Novo Aquarela do Saber* disponibilizava em 2008 e aquelas pontuadas pelo livro *Eu Gosto M@is* em 2011, pois o livro de 2011 já aborda a figura dos africanos de uma forma bem mais aceitável se comparada à obra de 2008. Isto significa dizer que o livro *Eu Gosto M@is* está um pouco mais adaptado às exigências da Lei n. 10.639/03. Sendo assim, podemos afirmar que, mesmo passados doze anos da promulgação da referida Lei, ainda estamos em processo de adequação e introdução do estudo da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Por fim, significativo se faz registrar que as autoras de ambos os livros não têm formação na área de história, e que esse deveria ser um requisito básico para a produção do LD, além da experiência com os anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que a história como componente curricular tem evoluído muito nas pesquisas e metodologias de ensino.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira caracterizou-se como fator fundamental para o entendimento da história do Brasil, pois grande parte de nossos costumes tem influência africana. A promulgação da Lei n. 10.639/03 fortaleceu a aceitação dessas culturas em nossa sociedade, pois, além de “oficializá-las” para os que ainda tinham resistência em reconhecer o valor da contribuição africana no Brasil, elas ainda evidenciaram as questões étnico-raciais, que vão de encontro à discriminação e ao racismo.

Apesar de passados alguns anos desde a sanção da Lei n. 10.639/03, ainda há muito a desenvolver no tocante à legítima inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na história do Brasil, porquanto ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia e valoriza principalmente as raízes europeias em detrimento das outras matrizes. Ademais, o livro didático ainda está no caminho das adaptações exigidas pela Lei em pauta, como pudemos constatar através da análise dos livros *Novo Aquarela do Saber* e *Eu Gosto M@is*.

Assim, faz-se necessário despertar nos brasileiros, independentemente de seu pertencimento étnico-racial, a consciência de que várias são as influências histórico-culturais recebidas dos povos negros, identificadas no nosso jeito de ser, viver e nos relacionarmos no cotidiano.

Uma das formas de “despertar” a sociedade para a valorização e/ou reconhecimento das heranças africanas é através da educação. Para tanto, é mister que a escola reformule o seu currículo e o processo de ensino-aprendizagem, baseando-se em princípios que levem em consideração a singularidade do indivíduo e a aceitação da diferença. Pois, além de reconhecermos a pluralidade, é crucial aceitarmos e convivermos com relações inter-étnico-raciais. Outro fator indispensável à construção de uma consciência multicultural é que a escola esteja aberta para o diálogo entre as diversas culturas, além de promover a vivência da cultura com a liberdade própria de cada indivíduo e o respeito à cultura do “outro”. Não obstante, cabe ainda à instituição escolar a ação de mostrar para os discentes a história dos grupos que formaram a nossa sociedade e evidenciar a importância de termos uma pluralidade cultural.

Por fim, este trabalho ressalta a necessidade de evidenciarmos a importância do estudo da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira como forma de entendermos o processo de construção da sociedade brasileira e para nos conhecermos enquanto sujeitos históricos. Isto porque, a partir do momento em que nossas três matrizes culturais tiverem suas influências estudadas de forma igualitária, estaremos dando um passo importante contra o preconceito, a discriminação cultural e a alienação histórica do nosso país. Destacamos, ainda, a importância de atualizações dos livros didáticos para que os conteúdos relativos à temática determinada pela Lei n. 10.639/03 ocupem o lugar que merecem nos conteúdos escolares e nas práticas de sala de aula.

O desenvolvimento desse trabalho foi crucial para a nossa formação acadêmica, pois nos proporcionou um conhecimento mais aprofundado sobre a história do Brasil, sobre a importância da história e cultura africana na formação da nossa identidade

nacional, além de nos despertar um senso crítico sobre os conteúdos contemplados nos livros didáticos. No tocante à formação docente, acreditamos que o contato com esse trabalho auxiliará a construção de uma visão menos bucólica sobre as participações dos povos africanos no processo de formação histórica e cultural do nosso país.

## ABSTRACT

This paper aims to analyze how textbooks deal with black people, specifically how such manual approaches African and African-Brazilian people. The research also intends to identify if textbooks are adapted to the demands made by Law n. 10.639/2003, which governs Afro-Brazilian and African History mandatory teaching in Brazilian educational institutions. Our theoretical framework is based on official documents, such as National Curriculum Standards, National Curriculum Guidelines for Racial-Ethnic Relations Education and Afro-Brazilian and African History Teaching, besides authors such as Benjamin (2004), Albuquerque and Fraga Filho (2006), among others. In order to develop this paper, we have studied two 4<sup>th</sup> year elementary school textbooks. The choice of these was randomized and the analysis of content has enabled us to the realization that we had a breakthrough as regards the valuation of the figure of the black, for although the books treat superficially the content depicting Africa, the lives of blacks before slavery in the long period of slavery and after the abolition they present evidence of change to suit the demands made by Law n. 10.639 / 2003. After a few years since Law n. 10.639/ 2003 enactment, we can say that much remains to be developed with regard to legitimate the subject African and African-Brazilian History and Culture in Brazil's history. This happens because, in such country, there is still an ethnic-racial imaginary which privileges European roots at other matrices expense. In addition, textbooks are still providing adjustments required by Law. Thus, when Brazilian three cultural matrixes have their influences equally studied, we will be taking an important step against jeopardy, cultural discrimination and historical alienation.

**KEYWORDS:** Textbook. African and Afro-Brazilian History and Culture. Law n. 10.639/2003.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de.; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

BENJAMIN, Roberto Emerson Câmara. **A África está em nós: História e Cultura Afro-Brasileira**. João Pessoa/PB: Grafset, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Ministério da Educação. Livro didático. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U de 10 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 19 jan. 2015.

BRASIL. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 19 jan. 2015.

BRASIL. MEC. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos.** Brasília: MEC, 2001. p. 29.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/ SEF, 1997 (v.10).

BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático.** Brasília: MEC. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 16 jan. 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UECE, 2002. Apostila.

HALL, Stuart. **Da Diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MEDEIROS, Celme Farias. **Novo Aquarela do Saber:** Livro integrado. 4º ano do Ensino Fundamental. São Paulo: Editora do Brasil, 2008.

NIANE, Djibril Tamsir. **Sundjata ou A Epopeia Mandinga.** São Paulo: Ática, 1982.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático.** São Paulo: Summus; Campinas/SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

PASSOS, Célia Maria Costa e; SILVA, Zeneide Albuquerque Inocência da. **Eu Gosto M@is:** Livro integrado. 4º ano do Ensino Fundamental. São Paulo: IBEP, 2011.

SOUZA. Nóemia de. **Sangue Negro.** Maputo: Associação dos Escritores Moçambicanos, 1988. p. 37.