

**ÁFRICA**  
**HISTÓRIA E CULTURA NO LIVRO DIDÁTICO, NA SALA DE AULA**  
**E NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES\***

**Fernanda de Jesus FRAGOSO\***  
**Clidenildo Domingos GUIMARÃES\*\***

Só recentemente se percebem indícios do reconhecimento, no campo educacional, da importância e pertinência dos estudos que articulam a educação e as relações raciais. Ainda não se pode dizer que esse tema se inclua de fato na agenda atual dos educadores brasileiros, mas sem dúvida ele está cada vez mais presente em fóruns de discussão na área da educação. Silvério (2003:57) afirma, por exemplo, que “Nos vários Estados nacionais observam-se, em função de suas distintas dinâmicas sociais, variados ritmos no estabelecimento de políticas públicas que operem transformações efetivas na situação de segmentos populacionais discriminados e racializados negativamente.” E Vieira (2003:83) complementa com a seguinte afirmação,

A educação, tanto para pesquisadores como para pedagogos, tem se constituído um dos eixos básicos na reflexão sobre o combate às desigualdades na sociedade brasileira. Tema multidisciplinar, muito tem sido escrito com relação à prática e à política educacionais, e as análises que vêm sendo desenvolvidas nas últimas décadas têm tentado direcionar a educação para uma ação política, libertadora, e mais essencialmente, democrática.

Não seria para menos, afinal, é consenso que é na educação básica que as desigualdades raciais começam a se reproduzir. O pouco caso com a cultura africana se reflete na sala de aula. O segundo maior continente do mundo aparece em livros didáticos somente quando o tema é escravidão, deixando pobre a noção de diversidade de nosso povo e minimizando a importância dos afro-descendentes. Por isso, em 09 de janeiro de 2003, entrou em vigor a Lei 10.639, que tenta preencher essa lacuna, incluindo o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, principalmente através dos livros didáticos. Para mostrar essa forte relação entre o livro didático e as relações raciais, Rosenberg, Bazilli e Silva (2003:129) afirmam categoricamente que “expressões de racismo em livros didáticos

---

\* Trabalho orientado pela Doutoranda Margareth Maria de Melo (UEPB) e co-orientado pela Doutora Patrícia Cristina de Aragão Araújo (UEPB).

\* Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar (UEPB).

\*\* Graduado em Licenciatura Plena em História (UEPB).

são mais que a ponta ‘do iceberg’, e constituem uma das formas de produção e sustentação do racismo cotidiano brasileiro.”

Ainda de acordo com esses/as autores/as, a primeira ação do governo federal de expurgo da xenofobia em livros didáticos de história foi em 1933, “os estudos sobre preconceito racial e livros didáticos e paradidáticos no Brasil iniciaram-se na década de 1950” (132) e a preocupação do Movimento Negro Unificado com o livro didático e a reformulação curricular em relação ao ensino de História da África deu-se a partir do final da década de 1970. Na década de 1980, os estudos sobre preconceito e estereótipos raciais em livros didáticos são retomados. “Os resultados das pesquisas apresentam a depreciação de personagens negros, associados a uma valorização dos brancos.” (BENCINI, 2004:51). E em 1996, entre os critérios de avaliação dos livros didáticos comprados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foram incluídos aqueles específicos sobre questões raciais<sup>1</sup>.

## 1. Objetivos

Então, de acordo com a importância desse tema dentro deste contexto e, como a lei 10.639/03 completa cinco anos, decidimos, através do presente estudo, analisar quais as condições atuais do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana nos livros didáticos<sup>2</sup> de História da 4ª série (ou 5º ano do II Ciclo Final)<sup>3</sup> adotados pelo município de Campina Grande, estado da Paraíba, no ano de 2007. Subjacente a esse objetivo maior, verificamos também como vem sendo abordada a história dos heróis e heroínas negros/as nos

---

<sup>1</sup> “Em respeito à Constituição brasileira e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, o livro didático não poderá: *veicular preconceitos de origem, cor, condição socioeconômica, etnia, gênero e qualquer outra forma de discriminação*; fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público. Qualquer desrespeito a esses critérios é discriminatório e, portanto, socialmente nocivo.” (BRASIL apud ROSEMBERG; BAZILLI e SILVA, 2003:139-140, grifos nossos).

<sup>2</sup> Concebemos livro didático como o livro adotado pelo município que contenha os conteúdos programáticos básicos para a série a qual foi destinado, ou seja, de acordo com as determinações curriculares de cada série em oposição, por exemplo, a visão ampla de Fernandes (2002), que entende livro didático como publicações diversas, utilizadas em situações escolares por professores e/ou alunos para orientação, estudo, leitura e exercícios: compêndios, cartilhas, livros literários, paradidáticos, manuais de orientação para o docente, cadernos de desenho, tabuadas e coletâneas de mapas.

<sup>3</sup> De acordo com a LDBEN, Lei n. 9.394/96 (Art. 23 e 32, inciso IV, parágrafo 1º), a educação básica poderá se organizar em ciclos, se assim desejar. E no ano de 1999, através do decreto 2.715 05/02, foi instituído na rede municipal de ensino de Campina Grande, o Sistema de Ciclos, proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

respectivos livros, a relação dos professores com os livros didáticos e seu trabalho com o tema em sala de aula, além das iniciativas da Secretaria de Educação do município acerca do assunto em pauta.

## **2. Justificativa**

Assim sendo, nossa pesquisa se faz necessária, pois se deve investigar como está sendo abordada a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana nas séries iniciais, mais especificamente no município de Campina Grande, com suas peculiaridades locais e regionais, marcados pela confluência de estudos sobre relações raciais no seio acadêmico – por ser uma cidade universitária com forte presença de militantes do Movimento Negro, além de contar com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena da Universidade Estadual da Paraíba – e pela proximidade de comunidades quilombolas.

Decidimos analisar o livro didático, pois ele é o recurso mais usado no ensino, portanto, é o livro com o qual os alunos têm mais contato e por ele ser um agente cultural.<sup>4</sup> Além disso, é possível dizer que o livro didático talvez represente o único texto com que muitos brasileiros interagem durante suas vidas.

Outro autor que deixa clara a importância do livro didático na vida de qualquer sujeito é Boto (2004:496), quando diz que “O livro didático, por sua produção e pela amplitude de seu uso, deixa rastros emblemáticos para se pensar o tema da inscrição dos saberes da escola primária em sua constituição histórica, no âmbito da atmosfera mental das sociedades letradas.”

Apesar de que, de acordo com Rosemberg, Bazilli e Silva (2003:127-128), o número de pesquisas sobre racismo nos livros didáticos deixa a desejar, pois ambos os campos de conhecimento – livro didático e relações raciais – são desvalorizados pela academia. Porém, Baptista (apud op. cit.:128) é contrário a essa idéia ao afirmar que o livro didático é o objeto mais estudado no Brasil em pesquisas sobre discursos racistas.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Sobre as dimensões materiais e simbólicas do livro didático, ver Fernandes (2004) que procura investigar as reminiscências do livro didático; quais têm sido aquelas que sinalizam suas interferências na formação social e cultural das pessoas e no seu imaginário; os papéis sociais, educacionais e culturais que o livro didático alcança na formação de gerações ou em localidades; e os valores atribuídos a esses objetos.

<sup>5</sup> Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), trabalham com a expressão “discurso racista” para evitar os termos habituais: estereótipo, preconceito e discriminação, e também por que está mais de acordo com as dimensões do racismo que defendem: dimensão estrutural e dimensão ideológica ou simbólica.

Então, optamos pelos livros didáticos da 4ª série (ou 5º ano do II Ciclo Final), por que constatamos através do Guia do Livro Didático 2007 do PNLD que é neste nível em que a questão dos africanos e afro-descendentes é abordada. Para tanto, decidimos também analisar somente o capítulo que aborda este tema. Além disso, decidimos analisar somente os livros de História, por ser a área do conhecimento que deve trabalhar mais efetivamente esse tema e por questões de delimitação do objeto de estudo. Mas devemos lembrar que o trabalho com a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana deve se dar em todos os campos do conhecimento, de forma inter/transdisciplinar, como a própria lei 10.639/03 define.

### **3. Revisão bibliográfica**

A Lei 10.639/03 decretou a inclusão do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino Fundamental e Médio, modificando assim a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96. Com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, essa lei passa a valer para todos os níveis da Educação Básica. Essas diretrizes instituem, entre outros pareceres, que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas. (cf.: Art. 2, parágrafo 2º).

O objetivo, portanto, dessa lei não é desprezar um determinado tipo de cultura ou dizer que uma é melhor do que a outra. O fundamental é dar oportunidade para todos conhecerem a cultura africana e entenderem que ela faz parte da cultura brasileira.

Infelizmente, a imagem que se tem da África e de seus descendentes não é relacionada com produção intelectual nem com tecnologia. Ela descamba para moleques famintos e famílias miseráveis, povos doentes e em guerra ou paisagens de safáris e mulheres de cangas coloridas. Essas idéias distorcidas desqualificam a cultura negra e acentuam o preconceito, do qual 45% de nossa população é vítima. (GENTILE, 2005:42)

É consenso que o Brasil é um país multirracial, porém por razões históricas, as elites brasileiras procuraram construir a imagem de um país branco, tentando impor seus costumes e

sua visão de mundo eurocêntrica aos demais grupos sociais. Isso causou sérios danos a identidade cultural e racial do nosso povo. Guimarães (2003:95-96) afirma que,

A biologia e a antropologia física criaram a idéia de raças humanas, ou seja, a idéia de que a espécie humana poderia ser dividida em subespécies, tal como o mundo animal, e de que tal divisão estaria associada ao desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos. [...] Foi ela que hierarquizou as sociedades e populações humanas e fundamentou um certo [sic] racismo doutrinário.

Após a Segunda Guerra Mundial, houve um esforço de cientistas para derrubar esse conceito de raça. Para tanto, raça para a sociologia são “discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue” (op. cit.:96). Quando falamos de lugares, estamos nos remetendo a etnias. E quando os discursos sobre origens são discursos sobre o modo de fazer coisas, estamos nos referindo ao conceito de comunidades. Já o conceito de cor é o discurso classificatório mais naturalizado de todos e, para tanto – ou talvez não –, de acordo com Guimarães (op. cit.:98) inexistia uma literatura sobre isso.

Portanto, na sociedade escravocrata – muito racista, por sinal – a raça era importante para dar sentido à vida social porque alocava as pessoas em posições sociais. Para isso, construiu-se para a escravidão, primeiro, uma justificativa em termos teológicos e não em termos científicos.

[...] com o tempo, se formou, no Brasil, uma classe de homens livres pretos, mulatos e pardos, que foi forçando e conquistando o seu lugar na sociedade, o que fez que essa racionalização teológica fosse abrandada. [...] pressionada pelo avanço social dos ex-libertos e de seus descendentes, a categoria predominante em termos de classificação passou a ser a ‘cor’ e não ‘raça’.  
(op. cit.:101).

Assim não se fala mais em raça. Quem falasse em raça seria racista. E a cor era apenas um acidente. Então surge uma ideologia baseada na concepção de que a sociedade brasileira é uma nação multirracial de classes<sup>6</sup>, ou seja, uma sociedade aberta em que pessoas de qualquer cor podem transitar pelos diferentes grupos sociais. E a idéia de miscigenação se encaixa perfeitamente a esse contexto.

---

<sup>6</sup> Weber (1970) distingue classes, como grupos abertos, de castas, como grupos fechados. Então, por exemplo, usando a fala de Guimarães (2003:99, grifos nossos), “a colônia brasileira era uma sociedade de castas [...] a relação social era fechada pela cor – negro -, que sinalizava seja a idéia de raça, seja a idéia de cultura e civilização, seja a idéia religiosa de uma descendência divina.”

O ponto chave do termo “miscigenação” é a questão do aprender com o diferente e com ele aprender a conviver. Esse intercâmbio de conhecimentos e experiências nas relações étnicas tem sido essencial para o reconhecimento da pluralidade étnico-cultural brasileira em nosso cotidiano. Por que, de maneira geral, negar essa troca de saberes com os diversos grupos seria um desrespeito com eles e conosco, justamente pelo fato de nos privarmos do contato com outras realidades.

Tem sido consensual, na visão de muitos sociólogos e educadores contemporâneos, o fato de atualmente estarmos inseridos em uma cultura supranacional, globalizada. *As fronteiras culturais estão cada vez mais tênues, possibilitando uma maior fluidez de valores, crenças, costumes, conceitos e práticas em geral.* (HAERTER e SANTOS, 2006:20, grifos nossos).

O problema das diversas discussões sobre as relações étnicas reside na proporção polêmica que elas sempre tomam. Isso se deve, provavelmente, ao desconhecimento do que venha ser miscigenação. O Brasil, por exemplo, é conhecido mundialmente como o país da miscigenação, com base no discurso absoluto da mistura das três raças (negro, branco e indígena). Porém, em cada uma dessas três etnias existem diversos códigos sociais, pois elas são extremamente complexas e nem sempre consensuais entre si. Nesse sentido, nas discussões sobre miscigenação, há discursos equivocados, na medida em que mascaram a realidade de exclusão social do negro, do índio e de outros que sofrem no país.

#### **4. Os parâmetros curriculares**

Baseamos nosso estudo nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História e sobre Pluralidade Cultural. Vejamos que dentre os objetivos gerais de História para o ensino fundamental destacamos dois que se relacionam ao nosso estudo:

[...] conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles; [...] valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia. (BRASIL, 1997a:41)

Dentre os objetivos de História para o segundo ciclo, identificamos um que se encaixa ao nosso trabalho: “identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais.” (op. cit.:62). Que seria, especificamente, por exemplo, a identificação das “formas de deslocamentos de populações africanas para a América, origens dos povos africanos e seu modo de vida, as condições de vida estabelecidas para os africanos no Brasil, locais de fixação, deslocamentos posteriores, em diferentes épocas, no território nacional.” (op. cit.:68)

Aliás, é importante frisarmos o que dizem também os PCN (Pluralidade Cultural) sobre o tema em pauta. Eles colocam que, mesmo heterogêneo, o Brasil desconhece a si mesmo, pois prevalecem diversos estereótipos em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. A dificuldade clara em trabalhar-se a problemática do preconceito e da discriminação, deve-se ao fato de vincular-se uma imagem de um Brasil promotor de uma suposta “democracia racial”.

Como dissemos anteriormente, o Brasil é um país conhecido como o país da miscigenação, portanto e, conseqüentemente, um país não-racista. Baseados em critérios de aparência, esse foi o elemento que sustentou o mito<sup>7</sup> da democracia racial<sup>8</sup>. Essa posição, hegemônica até os anos 1950, foi contestada por militantes do Movimento Negro, por Florestan Fernandes e por cientistas sociais. Apesar disso, nas durante as décadas de 1960 e 1970, “os militares oficializaram a ideologia da democracia racial e a militância que ousou desafiar esse mito foi acusada de imitadora dos ativistas americanos, que lutavam pelos direitos civis.” (BENCINI, 2004:49). Porém, esse mito vem sendo combatido pelos governos atuais, devido ao considerável aumento na influência do Movimento Negro sobre os governantes.

O mito da democracia racial foi desmontado ao longo das últimas décadas. Muitos estudiosos descobriram o que o povão sempre soube, ou seja, no Brasil, negros e brancos nunca estiveram em igualdade de condições, a começar pela qualidade de vida de uns e de outros e pela disparidade nos índices de ensino, saúde e moradia. (GUIMARÃES, 2006:43)

A aplicação e o aperfeiçoamento das leis são decisivos para o enfrentamento dessa situação, porém não é o suficiente. A superação irá surgir a partir do momento que o processo

---

<sup>7</sup> Mito, na definição de Guimarães (2003:104) seria “um discurso a-histórico, como se estivéssemos tratando com uma matriz que não teve início e não terá fim.”

<sup>8</sup> Leva à não-percepção da desigualdade racial.

educacional “tratar do campo ético, de como desenvolver atitudes e valores, no campo social, voltados para a formação de novos comportamentos, novos vínculos, em relação aqueles que se manifestam no cotidiano.” (BRASIL, 1997b:23).

Para tanto, é importante estarmos atentos às peculiaridades do racismo no Brasil. Por exemplo, os negros não costumam associar a ausência de privilégios na sociedade aos atos discriminatórios. Alguns até afirmam desconhecer a existência de preconceito e, outros, desenvolvem uma auto-imagem negativa de si mesmo e do seu grupo racial.

Outro fato que torna o racismo brasileiro bastante peculiar é, nas palavras de Vieira (2003:88), “a absorção de modelos culturais africanos, especialmente a dança e a música, e a ascensão de alguns ícones pela via das artes e do esporte, [que] obscurece a lacuna que existe no que se refere à integração social não-igualitária de negros e brancos.” Isso alimenta a falsa idéia de que as artes e o esporte são as únicas vias de ascensão em detrimento da educação formal. Vieira (op. cit.) então conclui que, com isso, a culpa pela desigualdade social recai sobre os sujeitos que são vistos como incapazes de obter sucesso dentro de um espaço competitivo, próprio de uma ordem neoliberal.

Além disso, se recorrermos a História, veremos que o Brasil foi o país que captou o maior número de africanos e que praticou a escravidão por mais tempo, além de ter participado diretamente da pilhagem negreira na África. De acordo, por exemplo, com a visão de Alencastro (2007:25)

No Brasil [...] a escravidão se estendia sobre a totalidade do território, envolvendo todas as camadas sociais e unindo a opinião pública em torno do sistema. Para se ter uma idéia, em 1850, na província do Rio de Janeiro, o número de escravos (294.000) ultrapassava o número de livres e libertos (264.000). [...] Ricos, remediados e pobres; padres, padeiros e militares; fazendeiros e escreventes; muita gente possuía escravos. Este largo consenso nacional sobre a propriedade escrava compõe o fundamento histórico do escravismo brasileiro.

E, nesse contexto, as escolas brasileiras contemporâneas têm disseminado o preconceito de diversas formas<sup>9</sup>. Conteúdos indevidos e até errados, notadamente presentes em livros que tem sofrido críticas fundamentadas, constituem assunto que merece constante atenção.

---

<sup>9</sup> De acordo com Vieira (2003), o racismo, no Brasil, possui características subjetivas (discriminação velada) e objetivas (dificuldade no acesso e permanência no sistema formal de ensino, maior suscetibilidade ao ensino de baixa qualidade, conseqüentemente, a alocação nos níveis de menos status do mercado de trabalho, além da situação de desvantagem em outros itens que refletem na qualidade de vida).



[...] observa-se uma tentativa de explicar, sob diferentes aspectos, tanto a reprodução da discriminação dentro da escola, quanto os baixos índices, no que se refere à trajetória escolar [...] a partir da análise, sobretudo de dois aspectos: [o mais importante deles] o primeiro, diz respeito a aspectos de identidade, socialização e reprodução de estereótipos, que apontam para a estrutura dos currículos escolares ao excluir da grade a história e cultura negra [...] a *reprodução de estereótipos raciais nos livros didáticos* e no comportamento de professores e dos próprios alunos; [e] reprodução de um ideal de branquitude [...]. (VIEIRA, 2003:85, grifos nossos)

Os PCN (Pluralidade Cultural) propõem como desafio à educação, o reconhecimento da complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica, para só então instrumentalizar-se para fornecer informações mais precisas para questões que vêm sendo indevidamente respondidas pelo senso comum ou, simplesmente, não respondidas.

## 5. Metodologia

Este é um estudo com análises bibliográficas, documentais e discursivas, com uma investigação descritivo-qualitativa. Em primeiro lugar, fizemos uma análise documental de leis e diretrizes curriculares; em seguida, fizemos uma leitura inicial de uma literatura acerca do tema; prosseguimos com uma coleta de dados (leitura de dois livros didáticos 4ª série (ou 5º ano do II Ciclo Final), um adotado<sup>10</sup> oficialmente pelo município de Campina Grande e outro adotado apenas como apoio, no ano de 2007); depois entrevistamos a coordenadora pedagógica e a coordenadora do ensino fundamental na secretaria da educação acerca do fundamento da proposta curricular do município, como se dá a escolha dos livros didáticos, se existe alguma proposta específica para trabalhar a questão da História e da Cultura Afro-Brasileira e quais seriam e se existe alguma lei orgânica municipal que se refere ao combate ao racismo em livros didáticos; depois prosseguimos entrevistando seis professoras em três escolas municipais de Campina Grande de bairros periféricos, sobre a importância do livro didático, os outros recursos utilizados além do livro, como é abordada a questão do/a negro/a em sala e se há conhecimento da lei 10.639/03. Selecionamos, para as entrevistas, professoras que lecionassem na 4ª série (ou 5º ano do II Ciclo Final), que tivessem, no mínimo, cinco anos de experiência com educação básica no município de Campina Grande. As entrevistas,

---

<sup>10</sup> A escolha do livro didático acontece a cada três anos.

no geral, foram realizadas frente a frente com as depoentes, com um roteiro e Bloco de Notas, em apenas um dia de encontro para cada escola.

De acordo com nosso cronograma de pesquisa, iniciamos a análise das leis e diretrizes curriculares na primeira metade do mês de setembro, reunimos uma bibliografia inicial na segunda metade deste mesmo mês; durante o mês de outubro, continuamos a análise das bibliografias, das leis e das diretrizes; realizamos as entrevistas na primeira metade deste mesmo mês, assim como analisamos também os livros didáticos. De certa forma, nosso trabalho ainda não se esgotou, apesar de termos dado a ele uma conclusão aberta a críticas e a novas discussões.

## **6. Análise dos dados coletados**

Antes de relatarmos nossa análise dos livros didáticos, queremos deixar claro que nosso trabalho não tem como objetivo tecer críticas a autor/a ou editoras. Procuramos analisar apenas a produção histórica do livro didático, de maneira geral, como veículo de transmissão cultural ao longo do tempo, em contextos determinados. Devemos lembrar também que, a possível semelhança de conteúdo entre os livros didáticos deve-se ao fato de que há uma recorrência muito grande (e deveras prejudicial) a padronização dos livros didáticos. Enfim, analisamos dois livros didáticos, um oficial e outro de apoio; o primeiro foi organizado por Lima (2005) e o segundo por Simon e Fonseca (2004). Chamaremos o livro oficial de LIVRO 01 e o de apoio de LIVRO 02. Preferimos analisar em cada livro, apenas o capítulo referente a questão dos africanos e afro-descendentes.

### **6.1. Os livros didáticos**

No LIVRO 01, no tratamento estético das ilustrações observamos a intensa recorrência à aparência apática e submissa dos/as negros/as; a complexidade das culturas africanas foi abordada de maneira superficial; discussões acerca dos conceitos básicos sobre preconceito, discriminação e racismo através de um exercício; detectamos a caracterização de sujeitos negros em situação social inferior; a figura deles/as estava associada a funções subalternas e a escravidão; faz alusão em uma atividade, trabalhada de maneira superficial, ao fato de que

ainda existe escravidão, comparando dois documentos escritos, um no século XIX e outro em 2002; enfatiza muito a questão dos maus tratos; a resistência negra coletiva foi trabalhada; o único herói negro lembrado foi Zumbi dos Palmares; há o uso de três mapas (sobre a exploração econômica do século XIX, sobre a procedência dos bantos e sudaneses e sobre os quilombos com reconhecimento territorial) para orientar os/as alunos/as; são utilizados cinco mini-glossários referentes apenas à compreensão textual e não para ampliar o vocabulário acerca da cultura africana; o/a negro/a aparecem na maioria das vezes associados à escravidão; há duas dicas de leitura sobre os grupos formadores do povo brasileiro.

No LIVRO 02, as gravuras são basicamente as mesmas do livro oficial (Debret e Rugendas, que enfatizam os maus tratos, apresentando o/a negro/a com uma feição passiva e submissa e em funções subalternas) com exceção de quatro retratos (de negros/as de diversas etnias, um retrato da Inglaterra de 1858, a capa de uma revista celebrando a abolição da escravidão e uma reprodução da Lei Áurea de 1888); há o uso de três mapas sobre o tráfico, sobre a localização do Quilombo dos Palmares e sobre todas as ocorrências de comunidades quilombolas; possui duas dicas de leitura que refletem sobre o preconceito racial; apresenta, de maneira sucinta os três grandes grupos culturais que chegaram ao Brasil, não mencionando diversas outras nações e tribos africanas; trabalha também o significado das palavras “preconceito, discriminação e racismo” em apenas uma atividade; apresenta o estado de sujeição ao qual os negros eram submetidos na trajetória da África ao Brasil; trata, em duas atividades, da presença dos escravos na economia e na sociedade colonial exercendo diversas funções; apresenta um texto sucinto sobre as resistências coletivas dos escravos, porém enfatizando o quilombo dos Palmares; trabalha a questão da abolição como resultado de pressões políticas e econômicas e mostra que a escravidão e as lutas do movimento negro ainda não acabaram; cita como heróis negros apenas Zumbi e Castro Alves. Nenhum dos dois livros fala sobre a história da África.

### **6.1.1. Discussão dos resultados**

Nossa conclusão com essa análise é que os livros didáticos assimilaram determinadas críticas que foram realizadas, passando a tratar de eventos históricos antes relegados, e iniciando a inclusão do/a negro/a como participante em processos históricos. Mas ainda encontram-se afirmações restritivas e abordagens simplistas. Relatam a ênfase na

representação do/a negro/a escravo/a, vinculando-o a uma passagem daquela condição à de marginal contemporâneo. E a questão dos/as heróis/heroínas negros/as ainda é trabalhada de maneira a acentuar uma figura estereotipada dos escravos.

## **6.2. As entrevistas**

Para complementar nossa pesquisa, fizemos as entrevistas das coordenadoras da secretaria de educação e das professoras das escolas municipais de Campina Grande. Com relação ao primeiro grupo de entrevistadas, verificamos que o município elabora sua proposta curricular com base nos PCN's e na LDB; deixa a escolha dos livros didáticos à critério das escolas; não há nenhum trabalho específico (como projetos, eventos, conferências, cursos de capacitação e etc) com relação ao tema, promovido pelo município; e as coordenadoras desconhecem qualquer lei orgânica municipal que referente ao combate ao racismo em livros didáticos.

Com relação, agora, ao segundo grupo de entrevistadas, constatamos que as professoras dão grande importância ao uso do livro didático em sala de aula, apesar de todas utilizarem outros recursos (textos-extras, músicas, quadro de giz, literatura de cordel, rótulos, listas, receitas e etc), paralelamente, porém não necessariamente para o trabalho com a Cultura e a História dos povos Afro-descendentes; ao serem questionadas sobre como é abordado o tema na sala de aula, duas usaram um discurso evasivo e estereotipado que denunciava sua omissão em relação ao assunto e as restantes afirmavam trabalhá-lo apenas na época específica para o folclore; todas as entrevistadas desconhecem a Lei 10.639/03 e duas afirmam que a escolha do livro didático é de responsabilidade da gestora, as outras afirmam escolher através do Guia do Livro Didático, de maneira coletiva.

### **6.2.1. Discussão dos resultados**

O que fica para nós, após a análise desses dados, é o total alheamento dos profissionais da educação, especificamente, no município de Campina Grande, sobre o assunto em pauta. Sabemos que um dos caminhos possíveis de desenvolvimento do processo de superação da

prática do racismo é a educação escolar, para tanto é necessário haver um investimento considerável nesse campo com formação continuada dos profissionais da Secretaria para a promoção de iniciativas sistematizadas que visem ampliar o debate sobre esse tema nas escolas e não só na academia. É urgente também a capacitação dos docentes, além de um processo firme de conscientização da comunidade escolar acerca do tema.

### **Considerações e sugestões**

O Governo Federal ofereceu como fonte de pesquisas e apoio para os docentes o livro “A África está em nós: história e cultura afro-brasileira” de Roberto E. C. Benjamin, publicado em 2004 em João Pessoa pela Editora Grafset. Porém, acreditamos que isso não é o suficiente, não mais neste momento, pois a lei 10.639 já está em vias de completar cinco anos. Os livros didáticos, mesmo, já deveriam estar adaptados às novas diretrizes curriculares, colocando, por exemplo, que a abolição da escravatura no Brasil, não foi em decorrência do desejo do branco em ver o negro liberto, mas de ver o país livre da vergonha de ser ainda o único país americano a manter a escravidão; que essa abolição foi uma conquista dos próprios negros apoiados política e socialmente pelos abolicionistas; que enquanto estrangeiros brancos recebiam vastos hectares de terra, o/a negro/a se amontoava no morro; que a África é o continente onde surgiu a vida humana; que algumas culturas e religiões africanas, cujas tradições geraram cultos afro-brasileiros, nasceram há cinco mil anos e, até hoje, orientam a vida de muitas pessoas e comunidades; e etc.

O importante também seria trabalhar em sala de aula as diversas formas de manifestação das culturas negras,

[...] como a própria literatura, que se constitui um campo fértil de registro das experiências, das lutas, das conquistas, dos fracassos, dos desejos, das formas de resistências [...] variados tipos de representação, como esculturas e pinturas, que cumprem fielmente o objetivo mais amplo do sentido da própria arte [...] E ainda o exemplo da música [que está presente em diferentes ritmos da música popular brasileira]. (HAERTER e SANTOS, 2007:21).

Silvério (2003) complementa esse pensamento afirmando que reconhecer e valorizar a contribuição da ascendência africana para a construção da nação leva à auto-identificação positiva dos brasileiros com a mestiçagem. Bencini (2004) também resume bem as possíveis abordagens que podem ser feitas em sala de aula sobre a cultura negra. Ela coloca o aprofundamento nas causas e conseqüências da dispersão dos africanos pelo mundo; o trabalho com a história da África antes da escravidão; o enfoque sobre as contribuições dos africanos para o desenvolvimento da humanidade e as figuras que se destacaram nas lutas do movimento negro; a questão da reeducação das relações entre descendentes de africanos, de europeus e de outros povos; e o reconhecimento da existência do racismo no Brasil. As próprias crianças negras não usufruem o direito de conhecer a sua cultura de origem, assim não desenvolvem sua auto-estima e aprendem a não gostarem de ser negros/as, buscando um referencial branco para obterem mais tolerância junto à sociedade. Precisamos, portanto, dar às crianças, especialmente às crianças negras, recursos que ensinem como conviver numa sociedade plural e racista.

Especificamente, no município de Campina Grande, deve ser trabalhada, dentre outras questões, a existência de comunidades afro-descendentes, a saber, a Irmandade do Rosário, o Quilombo da Pitombeira, o Quilombo Urbano de Santa Luzia, o Quilombo do Talhado, o Quilombo Pedra D'Água, o Quilombo Caiana dos Crioulos, dentre outras mais. Para isso deve haver toda uma conjuntura organizada em prol de um trabalho efetivo sobre esse tema, unindo universidade, secretaria de educação, escola, comunidades afro-descendentes e movimento negro. Por que trabalhar a presença desse contingente cultural riquíssimo significa construir uma identidade positiva de um povo que poderá assim lutar por seus ideais e direitos dentro da sociedade realizando-se integralmente como seres humanos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCASTRO, L. F. A singularidade do escravismo brasileiro. **Movimento**, São Paulo, UNE, n. 16, p. 24-25, fev. 2007.
- BENCINI, R. Educação não tem cor. **Nova Escola**, São Paulo, Abril, ano 19, n. 177, p. 46-53, nov. 2004.
- BOTO, C. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 493-511, set./dez. 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia do livro didático 2007: história: séries/anos iniciais do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Cultura e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Cultura e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei9394.pdf> > Acesso em: out. 2007.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 10.639**, 09 de janeiro de 2003. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10639.pdf> > Acesso em: out. 2007.
- FERNANDES, A. T. C. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 531-545, set./dez. 2004.
- FERNANDES, A. T. C. Memória do livro didático. In: **ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL: tempo e narrativa**, 6, São Paulo: ABHO, Departamento de História da FFLCH – USP, 28 a 31 de maio de 2002. (CDROM – ABHO/USP/CNPq)
- GENTILE, P. África de todos nós. **Nova Escola**, São Paulo, Abril, ano 20, n. 187, p. 42-49, nov. 2005.
- GUIMARÃES, M. O ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas. **Pátio: revista pedagógica**, Porto Alegre, Artmed, ano 10, n. 37, p. 42-45, fev./abr. 2006.
- GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com raça em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.
- HAERTER, L. e SANTOS, R. C. G. Fatumbi: renascimento da cultura negra. **Jornal Mundo Jovem: um jornal de idéias**, ano 45, n. 380, p. 21, set. 2007.
- \_\_\_\_\_. Um país miscigenado. **Jornal Mundo Jovem: um jornal de idéias**, ano 44, n. 371, p. 20, out. 2006.
- LIMA, M. **Porta Aberta: história**, 4. 1 ed. São Paulo: FTD, 2005.
- ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun. 2003.
- SIMON, C. B. e FONSECA, S. G. **Travessia**, 4: história: manual do professor. Belo Horizonte: Dimensão, 2004.
- VIEIRA, A. L. C. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In: GONÇALVES, P. B. e SILVÉRIO, V. R. **Educação e ações afirmativas: entre a justiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003. P. 81-97.
- WEBER, Max. **Sobre a teoria das ciências sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1970.