



ENSINO DE ARTE E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE CÁCERES - MT: UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS

Larissa Laura Jara de CAMPOS. (UNEMAT)¹
Agnaldo Rodrigues da SILVA. (UNEMAT)²
José Humberto Rodrigues dos ANJOS. (UFG)³

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico que teve como objetivo analisar os conteúdos relacionados ao ensino de arte e cultura afro-brasileira presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa/Literatura e Artes, adotados pelas escolas públicas no município de Cáceres-MT. Como corpus, foram escolhidos dois exemplares de livros didáticos do Ensino Médio, elaborados após a implementação da Lei 10.639/03, que foi modificada pela Lei 11.645/2008. Para a análise, além dos livros já mencionados, realizou-se levantamento bibliográfico de referenciais teóricos que tratam do tema em questão. Tomando como referência as obras analisadas, pode-se dizer que o livro didático brasileiro ainda é um instrumento pouco eficiente para trabalhar a temática proposta pela Lei N° 10.639/2003. Em ambos os livros didáticos há uma lacuna fortalecedora para a ineficiência deles na implementação da lei nas escolas. Por isso é preciso lutar, mesmo 20 anos após a sanção do marco legal, para que esses materiais reconheçam e garantam em suas páginas a presença dos conteúdos que promovam uma educação étnico-racial alinhada ao que propõe o texto jurídico. O uso de outros recursos, como filmes, documentários, músicas, jornais e revistas, aliados a uma formação continuada para os professores, constitui-se como possíveis caminhos para a implementação da lei, mas não podem eximir o livro didático de cumprir com sua responsabilidade de retratar, discutir, e apresentar a arte e a cultura afro-brasileira e africana em suas mais diversas manifestações.

Palavras-chave: Ensino; Material didático; Legislação; Arte africana; Arte afro-brasileira.

Abstract: This article presents the results of a qualitative bibliographic research that aimed to analyze the contents related to the teaching of Afro-Brazilian art and culture present in Portuguese Language/Literature and Arts textbooks, adopted by public schools in the city of Cáceres- MT. As a corpus, two copies of high school textbooks were chosen, elaborated after the implementation of Law 10.639/03, which was modified by Law 11.645/2008. For the analysis, in addition to the books already mentioned, a bibliographical survey of theoretical references that deal with the subject in question was carried out. Taking the analyzed works as a reference, it can be said that the Brazilian textbook is still an inefficient instrument to work on the theme proposed by the Law No. 10.639/2003. In both textbooks there is an empowering

¹ Graduada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Foi bolsista de iniciação científica da UNEMAT/ FAPEMAT. Contato: larissa_laura_jc@live.com

² Docente do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários – PPGEL, na Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Contato: agnaldosilva20@unemat.br

³ Docente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – UFG. Vice-coordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABI do Câmpus Goiás. Contato: josehumberto2@ufg.br



gap to their inefficiency in implementing the law in schools. That is why it is necessary to fight, even 20 years after the sanction of the legal framework, for these materials to recognize and guarantee in their pages the presence of contents that promote an ethnic-racial education aligned with what the legal text proposes. The use of other resources, such as films, documentaries, music, newspapers and magazines, combined with continuing education for teachers, are possible ways to implement the law, but they cannot exempt the textbook from fulfilling its responsibility to portray, discuss, and present Afro-Brazilian and African art and culture in its most diverse manifestations.

Keywords: Teaching; Courseware; Legislation; African art; Afro-Brazilian art.

1. Contextualizações Preliminares

Em 09 de janeiro de 2003, foi sancionada a Lei N.º 10.639/2003 que, modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, inserindo no currículo oficial da Rede Básica de Ensino, a obrigatoriedade de temáticas que envolvem o ensino e a valorização da história e das culturas afro-Brasileiras. De acordo com esse dispositivo legal, os conteúdos deveriam ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História. Cinco anos depois, em 10 de março de 2008, sancionou-se a Lei N.º 11.645/2008 que modificou a 10.639/2003 passando a incluir em sua redação, a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas indígenas, conjuntamente à afro-brasileira.

Ambas as legislações são resultado de longos anos de luta do movimento negro e indígena e representam um avanço significativo na luta pela desconstrução social do preconceito, e do racismo a partir da educação. Representam, ainda, avanços importantes na luta por uma educação contra hegemônica que garanta o estudo da importância dos povos negros e indígenas na construção da sociedade brasileira em suas mais diversas nuances.

Tais avanços chegam à escola sobretudo pela formação continuada dos professores, que visa um movimento de aperfeiçoamento constante frente às demandas emergentes da educação. Além disso, grande parte dessas lutas são implementadas pelos livros didáticos que, a partir de 2003, inseriram na discussão as propostas regimentadas como obrigatoriedade pelas leis já mencionadas.

O livro didático é um instrumento norteador para boa parte dos professores e alunos das redes pública e privada de ensino do país, e vem sendo objeto de estudo e crítica por um amplo grupo de estudiosos (BITTENCOURT, 2008) que, dentre as muitas problemáticas detectadas, citam a quantidade insuficiente para atender a demanda, a não abordagem de assuntos



considerados importantes para a construção dos conhecimentos, ou ainda a forma simplificada com que tratam algumas temáticas.

O que se põe em questão não é o uso em si desse material, pois, em alguns casos, este pode ser senão o único, mas o mais acessível instrumento de ensino que professores e alunos dispõem. O grande problema tem sido a reprodução completa de suas unidades, levando em consideração, apenas as concepções contidas nesse instrumento, sem fazer contraponto às visões hegemônicas por ele apresentadas, o que reforça estigmas sociais e colabora para a sedimentação do racismo e das discriminações (NEGRÃO, 1986; GATTI JÚNIOR, 2004; SILVA, 2004).

Sabendo dessas limitações, mas ao mesmo tempo reconhecendo o livro didático como um instrumento importante, o objetivo desse artigo é analisar os conteúdos abordados pelos livros de Língua Portuguesa/Literatura e Artes, no que se refere ao ensino de artes afro-brasileiras na educação básica. A análise teve como ponto de partida o material utilizado pelas escolas públicas do município de Cáceres-MT, e as premissas da pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo.

Neste contexto, a questão problema que move a pesquisa centra-se na indagação: como é feita a abordagem da temática do ensino de artes afro-brasileiras nos livros didáticos adotados para o ensino médio nas escolas públicas de Cáceres - MT? Para responder a essa questão, foram analisados os seguintes livros didáticos:

Quadro 1: Livros didáticos analisados

Livros didáticos analisados
ABURRE, M. L. M; ABURRE, M.B.M; PONTARA, M. Língua Portuguesa/Literatura – 3º ano: contexto, interlocução e sentido . São Paulo: Moderna, 2008.
FERRARI, S. S. U. et al. Arte por toda parte (volume único). São Paulo: FTD, 2013.

Fonte: dados da pesquisa.

A escolha dos livros levou em consideração o fato de que a Lei N.º 10.639/2003 recomenda que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira sejam ministrados no âmbito do currículo escolar como um todo, mas especialmente, em Educação Artística, Literatura e História Brasileira (BRASIL, 2003).



Nessa perspectiva, espera-se que os livros dessas disciplinas, editados após a promulgação da lei, tenham os seus conteúdos adaptados ao cumprimento desse dispositivo legal, que objetiva promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação brasileira, a partir do enfrentamento estratégico de práticas discriminatórias que excluem e penalizam crianças, jovens e adultos negros (LEITE, 2016).

Para estabelecer a análise, o artigo se estrutura em três seções: na primeira apresentamos uma revisão de literatura sobre o livro didático e o ensino de história e cultura afro-brasileira, apontando alguns questionamentos e tensões nesse sentido. Em seguida realizamos a análise dos livros de Língua Portuguesa/Literatura e Arte, demonstrando os pontos que mobilizam a questão problema da pesquisa. Por fim, finalizamos com as considerações finais retomando a análise e refletindo sobre os resultados encontrados.

2. O Livro didático, a Educação Afro-brasileira e a Implementação da Lei 10.639/2003

No ambiente escolar, o livro didático ocupa um espaço considerável, seja através de consultas feitas pelo professor durante o planejamento de suas aulas, seja pelo uso cotidiano dos alunos na resolução de atividades e orientação de sua aprendizagem. De acordo com Bittencourt (1993), é na escola que os livros didáticos são lidos, interpretados e discutidos. Entretanto, esta instituição é contraditória e abriga, no seu interior, o conflito e a dominação. Se, por um lado, a escola pode ser encarada como espaço de reprodução e transmissão de ideologias dominantes, por outro também produz conhecimento e comporta oposição e resistência aos projetos hegemônicos.

Assim, o papel da escola em relação ao uso do livro didático não é, necessariamente, passivo e reprodutivista. No entanto, não é tão simples oferecer um contraponto a essas duas concepções, uma vez que como alerta Munanga (2005) esses materiais ainda são permeados por concepções positivistas que valorizam os fatos, os heróis e a história dos vencedores em detrimento dos povos vencidos. Explicando melhor essa ideia, o antropólogo afirma que:

[...] Para as crianças empobrecidas, esse livro ainda é, talvez, o único recurso de leitura na sua casa, onde não se compram jornais e revistas. Também para o professor dessas escolas, onde os materiais pedagógicos são escassos e as salas de aula repletas de alunos, o livro didático talvez seja um material que supra as suas dificuldades pedagógicas. Por outro lado, em virtude da importância que lhe é atribuída e do caráter de verdade que lhe é conferido, o livro didático pode ser um veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor. O livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma



maneira simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores, entre outros. (MUNANGA, 2005, p. 23).

Desse modo observa-se que o problema não é o uso do livro didático, mas a ausência de uma visão crítica sobre seu conteúdo. Na concepção de Munanga (2005), são as condições precárias às quais alunos e professores estão submetidos que os impossibilitam de enxergar a ideologia presente nos livros, fazendo com que os estereótipos passem despercebidos, ou sejam reproduzidos de maneira inconsciente. Todavia, se a escola é, ao mesmo tempo, espaço de dominação e conflito, como afirma Bittencourt (1993), é do conflito que surgirá as oportunidades de se contrapor às situações de dominação.

Diante da problemática da desigualdade que envolve a educação brasileira, a promulgação da Lei n.º 10.639/2003 foi bastante oportuna para gerar conflitos, estabelecer um acirrado debate e possibilitar a busca por maneiras de superar e contrapor o problema do apagamento da cultura afro-brasileira como importante contribuição em nossa identidade nacional. Uma vez que o teor da lei é a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas do ensino básico, o debate precisa centrar-se nas possibilidades de implementação da lei, e na procura por caminhos possíveis para sua efetivação.

A escola se configura como um campo de desenvolvimento de saberes essenciais que vão além do teor conteudista. Sendo assim é também nela que se implementam a cidadania por meio da viabilização da aquisição dos conhecimentos existentes produzidos pela humanidade ao longo dos tempos.

A educação voltada para igualdade social, a partir de um viés mais democrático, parte do respeito à diversidade e passa por concepções que a veem como um bem simbólico que não pertence apenas à escola (FREIRE, 2014; HOOKS, 2017). Em sentido mais ampliado e descolonial a educação é vista como um “fundamento assentado no corpo, na palavra, na memória e nos atos [...] Seus fios são tudo aquilo que nos atravessa e toca [...] possibilidades para plantar esperanças, amor e liberdade”. (RUFINO, 2021, p. 05).

Desse modo, falar em educação não pressupõe apenas a ideia de escola, no entanto, por outro lado, é nesse espaço que as práticas pedagógicas assumem papel regulador e legal, o que, por conseguinte, acaba reproduzindo a lógica dominante. Portanto, criar políticas de oposição a esse pensamento é uma necessidade que, por vezes é assumida não pelos governantes, mas pela sociedade civil organizada que se coloca frente a essa cobrança.

Nessa perspectiva o processo que se configurou na aprovação das leis 10.639/2003 e a



11.645/2008 foi de acirradas lutas dos movimentos populares, a exemplo, podemos citar o Movimento Negro Unificado – MNU. Nesta direção, o movimento negro se revelou como um agente político no intuito de reivindicar os direitos da população negra e criar mecanismos de enfrentamento à visão eurocêntrica de representatividade que assolava os estudos sobre África e afro-brasilidade na escola.

A partir da década de 1980 com a promulgação da Constituição Federal de 1988, novas configurações passaram a entrar em vigor, o que fortaleceu as políticas públicas afirmativas de combate às desigualdades sociais, uma vez que em seu rol taxativo o documento resguardava direitos fundamentais aos cidadãos. A partir do texto constitucional foram deliberadas “ações afirmativas para a população de afrodescendentes, implementação de cotas, projetos de inserção do negro no mercado de trabalho e ações específicas na área da cultura e da educação de afrodescendentes e indígenas” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 20).

Partindo dessa ideia, e pensando no currículo pós década de 80, um aspecto pioneiro na construção de uma escola centrada na alteridade e que pensasse nas diversidades foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ao propor como um dos seus temas transversais a pluralidade cultural, o documento explicitou a necessidade de diminuir a distância entre as questões de dignidade, igualdade e singularidades existentes no Brasil.

Dessa forma, o currículo faz parte de um processo de construção de conhecimento mais amplo e aprofundado sobre a identidade do povo brasileiro, não mostrando apenas o ideário de educação organizado pelo olhar da classe dominante. Tal ponto é reconhecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, que reacende o princípio de uma educação mais democrática estimando a valorização da diversidade cultural na sociedade brasileira.

Na LDB o estudo da história e da cultura afro-brasileira surge apenas em 2003 com a alteração no artigo 26-A, que é modificado pela Lei N° 10.639/2003. A aprovação dessa lei busca mudar o conceito existente sobre a participação afro-brasileira na história do Brasil, e implementar mais iniciativas que fomentem os conhecimentos sobre África, seus povos, culturas e saberes. Antes dessa iniciativa tais conteúdos eram camuflados e/ou inviabilizados nos livros didáticos.

Nesse sentido vale salientar que a luta do movimento negro tem importante papel na cobrança e na fiscalização do cumprimento dessa lei no âmbito escolar. Nas palavras de Gomes (2017):

[...] Foi também no início do terceiro milênio que uma demanda educacional do movimento negro desde os anos de 1980 foi finalmente contemplada. Em 2003 foi sancionada a lei 10.639/03, incluindo os artigos 26 A e 79 B e



tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos Ensinos Fundamental e Médio. Regulamentada pelo parecer CNE/CP 03/04 e pela resolução CNE/CP 01/04, essa lei foi novamente alterada pela lei 11.645/08, com a inclusão da temática indígena. (GOMES, 2017, p. 35/36).

Nesse sentido, a autora nos revela que o movimento negro foi um grande agente político educacional em torno da sua organização frente a reivindicação por uma educação que respeita as várias manifestações culturais no Brasil. Sendo assim, a implementação dessa política constitui-se como resposta para um movimento político e pedagógico de reivindicar, para a educação escolar, conteúdos até então colocados à margem dela. É a partir dessa luta, e da implementação da lei que o livro didático passa a conter de forma mais contundente conteúdos que mobilizem a história, a cultura, a identidade e a participação no projeto de sociedade dos povos afro-brasileiros e africanos.

3. Análise do Livro didático: Entre o Pouco e o Quase nada

Nesse artigo analisamos dois livros, quais sejam: o de Língua Portuguesa/Literatura – Contexto, interlocução e sentido (2008) utilizado apenas pelos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, e o de Arte – Arte em interação (2013), adotado como volume único para todo o Ensino Médio. Ambos os livros foram escolhidos pelas escolas públicas da Rede Estadual de Cáceres-MT, e fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

A análise voltou-se para a averiguação da existência das temáticas relativas à história e cultura afro-brasileira e a forma como eram abordadas nos livros, concentrando-se na valorização positiva ou, no tratamento negativo a que esses aspectos eram submetidos.

No que se refere ao livro de Língua Portuguesa/Literatura, a obra segue uma estrutura organizativa dos conteúdos semelhante aos demais livros didáticos, inclusive aos anteriores à sanção da Lei N.º 10.639/2003. Divide-se em 5 unidades didáticas, contendo ao todo 15 capítulos. As duas primeiras unidades dedicam-se ao estudo das escolas literárias (Pré-Modernismo, Modernismo, Pós-Modernismo) e as três últimas, por sua vez, são destinadas ao estudo de normas gramaticais.

Considerando que a edição da obra é de 2008, cinco anos após a vigência da lei que recomenda ensinar os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira, esperava-se que pelo menos uma unidade, ou capítulo tratasse da temática afro-brasileira. No entanto, constatou-



se que não há nenhuma unidade, nem mesmo capítulo, que aborde essas questões de forma específica.

No entanto, na unidade 2, ao final do capítulo 8, há uma seção especial intitulada A narrativa africana de língua portuguesa. O texto introdutório reconhece a importância das narrativas orais (contos, mitos, lendas) para os povos africanos, enfatizando que, à medida que as ex-colônias portuguesas conquistavam suas independências, surgia a necessidade de criar textos literários que narrassem às novas nações. São apresentados alguns textos retirados das obras de autores de países africanos de língua portuguesa, como o moçambicano Mia Couto, os angolanos José Luandino Vieira, Arthur Carlos Maurício Peçetela, José Eduardo Agualusa e Ondjaki.

A produção literária desses autores representa fortes elementos constitutivos da identidade africana por trazerem, além dos elementos da cultura negra, as narrativas referentes ao processo colonial e historiográfico de seus países. Dentre as obras, destaca-se o romance Nação crioula, de Agualusa, que, através do recurso ficcional, lança um olhar abrangente sobre a questão colonial, e Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra, de Mia Couto, “[...] na qual o escritor revisita a presença portuguesa com um olhar que não é marcado pela repulsa ou pela revolta. Deseja saber de que modo os ‘dominadores’ foram, no fim da história, transformados pela essência africana.” (ABAURRE et al., 2008, p. 257).

A presença dessa seção, que trata da narrativa africana de língua portuguesa e apresenta alguns dos principais nomes da ficção africana em língua portuguesa, é muito importante, “[...] por revelar parte dessa produção literária, ainda bastante desconhecida dos brasileiros e, com isso, ajudar a divulgar um pouco a história de luta pela constituição de uma identidade autônoma que se faz presente nos contos e romances dos autores africanos.” (ABAURRE, et al., 2008, p. 247).

No entanto, a existência dessa importante seção não é suficiente para atender ao que preconiza a lei, sobretudo porque não mobiliza autores negros nacionais, nem constrói relações dos autores citados com a cultura afro-brasileira. Na obra analisada, não encontramos textos de escritores brasileiros, como Joel Rufino dos Santos, Kabengele Munanga, Eliza Lucinda, Abdias Nascimento, Henrique Cunha Júnior dentro outros cuja produção é referência para a história e cultura afro-brasileira.

A lacuna na temática afro-brasileira e a ausência de escritores negros brasileiros não foram os únicos problemas encontrados no livro didático de Língua Portuguesa/Literatura. Ao longo dos capítulos, foram identificados pelos menos dois momentos em que a temática negra



está relacionada a situações pejorativas. O segundo capítulo da primeira unidade, que trata do Modernismo em Portugal, traz, na página 58, um texto sobre a Ditadura em Portugal, com o título: Os longos negros anos da ditadura em Portugal. Sabe-se que as ditaduras, vivenciadas tanto na América Latina como na Europa, deixaram marcas indeléveis para a posteridade: centralização, autoritarismo, censura e violência. Por isso, utilizar a expressão negra para identificar um momento tão horrendo da história só concorre para reforçar os estereótipos e preconceitos que historicamente recaíram sobre os povos afro-brasileiros e africanos.

Outra ocorrência negativa pode ser encontrada no capítulo 3 da segunda unidade, que trata do Modernismo brasileiro. Nas páginas 83 e 84, encontra-se o texto Macunaíma: a redefinição do herói nacional. Para comentar a obra de Mário de Andrade, os autores citam um trecho que diz: “No fundo do mato viagem nasceu Macunaíma, herói de nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite... a índia Tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança que chamaram Macunaíma.” (ANDRADE apud ABAURRE et al., 2008, p. 83-84).

A obra de Mário de Andrade é de 1928, e é um dos grandes romances do modernismo brasileiro. É baseado em lendas e cosmologias indígenas e folclóricas, cujo valor literário é inestimável. Não se trata de condenar a obra Macunaíma, evitando que as novas gerações a conheçam, mas de aproveitar os discursos correntes acerca da luta antirracista, presentes principalmente no movimento negro brasileiro, para se fazer uma leitura crítica desta.

Naquela primeira metade do século XX, a mentalidade intelectual brasileira estava impregnada pelas teorias racistas desenvolvidas na Europa do século XIX. Nessas teorias, a inferioridade racial do negro era tratada como uma verdade científica, o que tornaria Macunaíma uma criança naturalmente feia por ser negra. No entanto, com o passar do tempo, diversos trabalhos antropológicos, de caráter etnográfico, afastaram-se dessa análise biológica e adentraram por uma perspectiva mais filosófica, construindo uma orientação humanitária, segundo a qual as diferenças entre os grupos humanos são de natureza cultural e não biológica.

A obra em análise contém poucas imagens, sendo estas em geral fotos de escritores e obras de arte representativas dos movimentos literários abordados. Quanto às imagens que evidenciam os negros, ou os elementos culturais a eles identificados, destaca-se, na abertura da seção especial que trata da narrativa africana de língua portuguesa, uma foto de um baobá, localizado no Parque Nacional de Serengeti, na Tanzânia. Essa imagem é muito significativa, por tratar-se de um símbolo das culturas africanas tradicionais. Os velhos baobás africanos de troncos enormes dão a impressão de serem testemunhas dos tempos imemoriais, de uma ancestralidade africana, vivificando as cosmogonias e o pensamento religioso yorubá.



Embora nessa seção encontram-se ainda fotos de escritores africanos, há poucas imagens relativas à cultura, ou ao cotidiano da população negra africana. Algumas dessas imagens merecem destaque: na página 245, uma foto de 2007 retrata quatro meninos negros africanos, brincando no mar Bazaruto, em Moçambique; na página 248, uma foto de 1995 traz uma menina negra em frente as ruínas de uma construção toda crivada por balas em Kuito, região central de Angola, durante a guerra civil angolana; na página 255, uma foto de 2005 mostra uma construção de arquitetura colonial em Maputo, Moçambique, revelando a presença portuguesa na história desse país; e, ainda, na página 259, uma foto de 2010 apresenta uma vista da cidade de Lubango, em Angola, trazendo, em segundo plano, os rochedos de Tandavala. São imagens significativas para a história desses países, no entanto, o livro didático é omissivo em relação aos artefatos e às manifestações culturais dos povos africanos presentes nas gravuras.

Quanto à cultura afro-brasileira, tão rica em seus aspectos materiais e imateriais, o livro não inclui conteúdos relacionados a ela. No capítulo 8, da segunda unidade, são tratados os temas relacionados às tendências contemporâneas abordando o teatro brasileiro, no entanto não se discute qualquer aspecto voltado a cultura e literatura afro-brasileiras atuais.

Não é difícil compreender esse silenciamento em relação à cultura afro-brasileira se tomarmos como base o pensamento da historiadora Circe Bittencourt (2001, p. 73), segundo o qual o livro didático é um instrumento ideológico e fonte de renda das editoras:

[...] o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado. É necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam as práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo.

No que se refere ao livro de Artes, embora a obra se apresente em volume único, portanto utilizada para todos os anos do ensino médio, trata-se de um livro bastante resumido, demonstrando a pouca importância que essa disciplina ocupa no ensino básico brasileiro. O livro não contém unidades, é dividido em seis capítulos, com temas gerais, subdivididos em temas mais específicos.

De modo geral, os capítulos desenvolvem as seguintes temáticas: o conceito de arte com ênfase no Renascimento; as diversas linguagens artísticas, o processo de criação artística, o trabalho de artistas de diversas modalidades e gêneros, e a arte enquanto forma de conhecimento. Ademais são trazidos conteúdos que transversalizam o diálogo entre arte, saúde,

Revista de Estudos Acadêmicos de Letras, vol. 16 nº 01 (2023): e 11661

ISSN: 2358-8403

DOI: <https://doi.org/10.30681/real.v16.11661>



sexualidade, pluralidade cultural e meio ambiente. Por fim, o livro trata das manifestações culturais, como os festivais de música, imagens enigmáticas, a música popular brasileira e o patrimônio histórico material e imaterial.

Assim como na obra de Língua Portuguesa/Literatura, o livro de Arte analisado também não traz nenhum capítulo – nem mesmo seção, como no primeiro – dedicado às expressões culturais afro-brasileiras. No entanto, a obra não é totalmente desprovida de conteúdos relacionados à temática instituída pela Lei N.º 10.639/2003, pois no quarto capítulo, páginas 182 e 183, aborda-se o subtema os sons que ecoam em nossa afrodescendência, no qual se trata dos sons e instrumentos musicais de origem africana:

[...] No Brasil temos sons que vieram com a cultura africana, representada pelas pessoas de vários povos que foram escravizadas e trazidas durante a colonização portuguesa. Esses sons, entre tantos outros elementos culturais, incorporaram-se à sociedade que se formava, caracterizando a influência da cultura afrodescendente no Brasil. (FERRARI et al., 2013, p. 182).

Na sequência dessa citação, os autores afirmam que foram trazidos pelos africanos os seguintes instrumentos musicais: afoxé, agogô, caxixi, claca, cuíca, djembe, kalimba, kora, maracá, reco-reco, xilofone, dentre outros. Após esse tímido reconhecimento da existência de elementos materiais da cultura musical africana na brasileira, os autores voltam-se para o processo artístico/técnico de construção desses instrumentos, sem fazer nenhuma referência à existência de uma cultura musical afro-brasileira.

O último capítulo do livro, que trata das expressões culturais, poderia ser um espaço profícuo para abordar a cultura afro-brasileira, mas não o faz. No subtema intitulado A música popular brasileira e as gerações de ouvintes, os autores abordam movimentos de vanguarda, como o tropicalismo, mas não fazem referência a nenhum ritmo musical que tenha nascido das comunidades afro-americanas, como o funk, o reggae ou o hip hop, ou aos nascidos das comunidades jamaicanas e que estão muito presentes na música brasileira. Apenas uma breve referência, seguida de foto, é feita a Dorival Caymmi, cantor e compositor baiano que “[...] compôs principalmente músicas que retratam os costumes e as influências afrodescendentes.” (FERRARI et al., 2013, p. 274).

Por se tratar de um livro de Arte, as imagens estão presentes em todas as páginas, embora pouco, ou nada digam sobre a arte afro-brasileira. Somente no último capítulo, três imagens estão relacionadas indiretamente à questão.

Na página 267, encontra-se uma imagem da tela Retrato de mulata, de Di Cavalcanti, na qual a mulher negra é representada como símbolo da brasilidade. Na página 271, encontra-



se a obra *Os Retirantes*, de Candido Portinari, a qual retrata a saga dos nordestinos fugindo da seca, da fome e da miséria provocadas pelas desigualdades sociais que, no Brasil, afetam sistematicamente o povo negro, no entanto nenhuma reflexão leva para essa relação.

Por fim, ao abordar o tema *O patrimônio de minha cidade*, o livro traz, na página 274, uma foto de Sueli Bispo, uma “baiana do acarajé”, e seu tabuleiro contendo: acarajé, cocada, vatapá, camarão, caruru, passarinha, tomate e óleo de dendê, registro fotográfico datado de 2009. Na obra, essas imagens de elementos da cultura afro-brasileira não são acompanhadas por nenhum texto que faça reflexão sobre eles. Estão simplesmente colocados como elemento gráfico figurativo para outras discussões.

4. Considerações Finais

Considerando o livro didático como um dos instrumentos pedagógicos mais utilizados no processo de ensino-aprendizagem, este artigo analisou duas edições de livros didáticos, objetivando encontrar nessas obras, conteúdos de história e cultura afro-brasileira que auxiliassem ao cumprimento da Lei N.º 10.639/2003.

Tomando como referência as obras analisadas, podemos dizer que o livro didático brasileiro ainda é um instrumento pouco eficiente para trabalhar a temática proposta pela Lei N.º 10.639/2003. Entende-se que para o cumprimento desse dispositivo legal, e para a promoção de uma educação verdadeiramente antirracista que, contemple a história e cultura dos povos que compõem a nação brasileira, é preciso investir na produção de materiais didático-pedagógicos que fortaleçam essas culturas por meio do reconhecimento de suas potencialidades e contribuições.

Desse modo, o que analisamos em ambos os livros didáticos é que há uma lacuna fortalecedora para a ineficiência deles na implementação da Lei N.º 10.639/2003 nas escolas. Por isso é preciso lutar, mesmo 20 anos após a sanção do marco legal, para que esses materiais reconheçam e garantam em suas páginas a presença dos conteúdos que promovam uma educação étnico-racial alinhada ao que propõe o texto jurídico.

O uso de outros recursos, como filmes, documentários, músicas, jornais e revistas aliados a uma formação de qualidade para os professores, constitui-se como possíveis caminhos para a implementação da lei, mas não podem eximir o livro didático de cumprir com sua responsabilidade de retratar, discutir, e apresentar a arte e a cultura afro-brasileira e Africana em suas mais diversas manifestações.



REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L. M. et al. **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2008.
- BITTENCOURT, C. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: BITTENCOURT, C. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2001.
- BITTENCOURT, C. **Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, set. 1992/ago. 1993.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U., Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- FERRARI, S. S. U. **Arte por toda parte**. São Paulo: FTD, 2013.
- LEITE, M. J. S. **Movimento social quilombola: processos educativos**. Curitiba: Appris, 2016.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GATTI JÚNIOR, D. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil**. Bauru: EDUSC; Uberlândia: Ed. da UFU, 2004.
- GOMES, N. L. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça**. Educação & Sociedade, [S.L.], v. 33, n. 120, p. 727-744, set. 2017. FapUNIFESP (SciELO).
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- MUNANGA K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.
- NEGRÃO, E. V. **Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infanto-juvenis: diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996.
- RUFINO, L. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.
- SILVA, A. C. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2004.
- SILVA, M. A.; FONSECA, S. G. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. Revista Brasileira de História, [S.L.], v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010. FapUNIFESP (SciELO).