

## TURMA 2016

### LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA (ENSINO MÉDIO): AFINAL, DE QUAL ÁFRICA ELES FALAM?

Ailton Leal Pereira<sup>1</sup>

*Resumo:* Diante do complexo contexto de não implementação, da Lei Federal 10.639/03 na Educação Básica em nosso país, torna-se urgente a análise dos materiais didáticos voltados para tal temática, com vistas a contribuir com a valorização e ressignificação da história e cultura africana em nossa educação. Nosso objeto de estudos, portanto, é uma coleção de livros de Língua Portuguesa do Ensino Médio (Ática), da autoria de Cereja e Magalhães (2005), através do qual pretendemos responder à seguinte questão central: afinal, de qual África eles falam? Nesse percurso, nos respaldaremos no campo da História, da Crítica Cultural, Educação e áreas afins, recorrendo aos estudiosos das relações etnicorraciais e/ou da crítica cultural, a exemplo de Derrida (2005), Fanon (2008), Bhabha (1998), Hall (2006), Carlos Moore (2007), Deleuze (1995), dentre outros. Almejamos, a partir das discussões travadas, contribuir para a formação docente, ao favorecer o debate dentro desse complexo campo do conhecimento, de modo a subsidiar os/as profissionais e demais interessados na área em questão.

*Palavras-chave:* Livro didático. Lei 10.639/03. África.

#### INTRODUÇÃO

Apropriar-se de documentos, material impresso, ou outro instrumento qualquer produzido para realização de algum tipo de análise tem sido uma tarefa bastante complexa. Afirma-se isto, considerando aquilo que Santiago (2000) vai sinalizar como sendo um fazer que pressupõe tanto o processo de decomposição, quanto de recomposição do objeto com a intencionalidade de explicar seu significado. Para nós esta empreitada demanda um exame racional da contribuição de várias áreas do conhecimento como a história, a literatura, a filosofia, pois estas contribuirão para a compreensão do objeto em estudo. Afinal, tais noções conceituais estarão nos instrumentalizando para iniciarmos a atividade de examinar e avaliar uma ideia, um valor, o livro didático, uma obra artística, científica ou literária.

Nossa intenção é investigar ainda que preliminarmente a partir dos livros didáticos do Ensino Médio de Língua Portuguesa<sup>2</sup>, a África disposta neste material. Entretanto, nos deparamos com alguns questionamentos como, de qual África eles falam? Será aquela contada por alguns filósofos como Hegel (1928) e Kant (1999), quando em viagens ao Continente afirmavam terem visto homens

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia ( Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa letramento, identidades e formação de educadores. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Anória de J. Oliveira. Endereço eletrônico: ailtonlealp@gmail.com.

<sup>2</sup> CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: linguagens: volume 1: ensino médio – 5.ed. – São Paulo: Atual, 2005.

a-históricos que cheiravam mal, possuidores de uma tez de pele herdada por maldição divina, vivendo na barbárie e selvageria, aquém da luz da história consciente? De qual África eles estão falando? Será a Pré ou Pós Colonial? Ou as civilizações do Antigo Egito e da Núbia? Ou será aquela ao Sul do Saara, também conhecida como África Negra, identificada por um conjunto de imagens que apresentam esta parte do território africano como exótico, primitivo, regido pelo caos e geograficamente impenetrável?

Tais questionamentos nos incentivam a observar algumas pegadas, por entendermos que o conhecimento do real nunca é imediato e pleno, afinal, na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo, tudo é construído. E se todo problema é construído, faz-se necessário compreender a lógica de produção desse material que vem sendo analisado, porque é sabido de que os sistemas dos livros em certa medida, apoia – se sobre um suporte institucional reforçando e reconduzindo um conjunto de práticas, funcionando como um dos elementos do Aparelho Ideológico de Estado – AIE, não mais sob aquela mesma compreensão marxista, onde o AE funcionava com certa prevalência pela violência, antes funcionando tanto pela ideologia, quanto pela repressão, produzindo novas dinâmicas, reforçando e reconduzindo as visões estereotipadas historicamente dispostas e disseminadas, inclusive nos livros de Língua Portuguesa do Ensino Médio, nos diversos suportes textuais. O livro didático tem sido um recurso comumente utilizado pela escola para institucionalizar práticas segregacionistas, se devendo em várias situações pela ausência de formação, impedindo em certa medida o professor de construir planos de aprendizagens que o ajude na problematização do Ensino da história Afrobrasileira e Africana em sala de aula. Parafraseando Althusser (1998), tais considerações não nos impedem de compreender a Escola como o alvo, mas também como o local de lutas árduas para que possamos subverter a lógica de ensino dominante e por em cena aquilo que tem proposto a Lei 10.639/03.

Acreditamos que para compreender a África nos livros de Língua Portuguesa do Ensino Médio torna-se imprescindível colocar no limiar da desconstrução um dos mecanismos mais utilizados pela ciência moderna, o racismo. Este elemento cultural que não se enquistou, mas que veio ao longo dos séculos, mudando de fisionomia, contornando-se ao conjunto cultural que o informava para dar conta de sua “funcionalidade”, no nosso caso, servindo como um instrumento impeditivo ao ensino da historiografia africana.

Nessa perspectiva, o livro didático enquanto objeto será amplamente analisado atentando para as cenas dispostas, não pelo que está colocado, mas a partir delas desmontar estrategicamente com a habilidade de um caçador ao ler nas pistas uma série coerente de eventos que seja possível a desterritorialização e a reterritorialização, dito em outras palavras, abalar o edifício da metafísica

ocidental numa operação que consista em denunciar nas cenas, aquilo que é valorizado em nome de certa autoridade, desfazendo sempre. Talvez seja possível com a apropriação dessa maquinaria desestabilizar a historiografia eurocêntrica que sempre se valeu da seletividade para eleger aquilo que seria ensinado ou não, nos bancos escolares, aquilo que entraria ou não na produção do livro didático.

## **1 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A ABORDAGEM AFRICANA NOS LIVROS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Como se sabe os livros de Língua Portuguesa do Ensino Médio sempre tiveram sua produção considerando a produção textual, os períodos literários, a literatura, os usos da gramática: sintaxe e morfologia, entre outros assuntos. Neste componente tem sido estudado ainda, o uso e reflexão da língua, periodização da literatura brasileira, sugestão de romances contemplando alguns períodos literários, os aspectos gramaticais, etc. Para melhor compreensão do que vem sendo discutido faz-se necessário a análise de alguns documentos que orientam o ensino de língua portuguesa no Ensino Médio e sua relação com o que propõe a Lei em questão. Lançar-se-à mão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio — PCNEM (2000), parte II, Linguagens, códigos, e suas tecnologias, neste documento percebe-se o que tem sido proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura — UNESCO, que tem sido os pilares para a sociedade contemporânea, a saber, aprender a conhecer, a fazer, a viver com os outros e aprender a ser, sistematizados a partir dos conhecimentos e competências considerados essenciais, abrindo mão da exclusividade do saber enciclopédico, pressupondo atribuição identitária própria ao ensino médio, deixando de ser visto apenas como um período de transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino superior, concepção que, dificultava tanto a inserção do jovem no sistema educacional, quanto sua transição para o universo profissional.

As orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) sinalizam que essa etapa de formação precisa contribuir para o desenvolvimento de capacidades que possibilitem ao estudante: o avanço em níveis mais complexos de aprendizagens; integração ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional; e, sua atuação de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social. Enquanto documento norteador, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013), asseveram que a ação educativa enquanto atividade intencional deve estar fundamentada em pressupostos e finalidades, que não são neutros determinando as finalidades da educação e, quem o faz precisa ter por referência uma visão social de mundo, orientada pela reflexão bem como pelas decisões tomadas. Desse modo, o planejamento curricular passa a ser compreendido de forma

vinculada às relações que se produzem entre a escola e o contexto histórico-cultural, em outras palavras, ao compreender que a ação educativa está estritamente relacionada aos modos de fazer das pessoas, os atores responsáveis pelo planejamento escolar precisa ter em mente a compreensão clara das alterações culturais ocorridas na sociedade contemporânea e, que estas em certa medida têm orientado as práticas cotidianas dos sujeitos.

Considerando o Ensino Médio como uma etapa onde o aluno precisa adquirir algumas competências para o desenvolvimento de habilidades que contribua na sua formação enquanto sujeito a partir de sua relação com o mundo, sua atuação ética e responsável tendo por referência uma visão social de mundo em constante mudança, advogamos a ideia de que nessa etapa de ensino a escola não deve prescindir da formação do cidadão que além de adquirir competências, desenvolva habilidades, reflita sobre suas decisões, possibilite momentos onde este tenha acesso a outros conhecimentos que contribuiriam para a construção do saber oficial. Afirma-se isto por considerar aquilo que assinala o artigo 1º da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, acrescido do art. 26-A., ao incluir o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, o resgate da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Salientamos que a ministração do estudo da África e dos Africanos na Literatura estará contribuindo para que o estudante no ensino médio inicie a construção do pensamento, não aquele discutido pela visão platônica do pensar, antes, a compreensão agambeniana de que os sentidos são necessários para o ato de pensar enquanto enfrentamento, apropriando-se da língua enquanto elemento transcendental como condição histórica para inventar outra transcendência a partir da linguagem. E se a linguagem tem sido um instrumento poderoso à transcendência, ressalta-se a noção foucaultiana de discurso. Se já disseram que o Ensino da história Africana e Afrobrasileira precisam ser dito e, isso por força de lei, é imprescindível que esse ensino historicamente silenciado assim como o foi com o discurso do louco durante séculos na Europa durante o período da Alta Idade Média, esteja presente nos currículos das escolas.

Percebe-se que o que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais no Ensino Médio tem sido aquele discurso tido como verdadeiro pronunciado por um sistema que vê a si mesmo como referência, sustentado sobre um suporte institucional que reforça um conjunto de práticas como o sistema de livros. Diferentemente, o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio necessita ser ampliado. Ao discutir-se os aspectos sintáticos e morfológicos da gramática, períodos

literários, variações linguísticas, as diversas tipologias textuais que se discute a partir desses conteúdos a contribuição africana na formação da sociedade brasileira a partir das diversas linguagens utilizadas na produção do currículo oficial, para que não continuemos na disseminação de uma história única, como bem sinalizou Chimamanda Adichie (2009), uma coisa contada ao povo repetidas vezes, acaba por se tornar verdade, roubando das pessoas sua dignidade. O ensino oficial enquanto único tem contribuído para que as noções que se tem sobre a África, os africanos e afrobrasileiros continuem reforçando as estereótipos, a discriminação, os racismos à essa parcela constitutiva da sociedade brasileira.

Nesse sentido, torna-se imprescindível a necessidade de mobilizar todo um maquinário que nos ajude a compreender a realidade como um campo de possibilidades que tem cabimento alternativas que foram deixadas à margem ou que sequer foram tentadas. No nosso caso, discutir, por exemplo, aquilo que o capitalismo produziu e tem produzido enquanto sistema quando os países europeus se reuniram na Conferência de Berlim<sup>3</sup> para partilharem o continente africano, saqueando todo o tipo de matéria prima para a produção de bens em seus territórios, discutir o comércio transnacional de africanos para as colônias, notadamente para as Américas, iniciado na metade do século XVI, gerando sistematicamente desigualdades de recursos e de poder, sentidos até hoje pelos africanos, tanto por aqueles que ficaram em seus territórios, como por aqueles que por força do pan africanismo enquanto ideologia de integração retornaram ao solo africano, quanto para os descendentes, em território brasileiro chamados de afrobrasileiros.

## **2. DESESTABILIZANDO A CENTRALIDADE EUROCÊNTRICA**

Ao compreender a lógica que põe à margem o Ensino da história Africana e Afrobrasileira em Língua Portuguesa nos sistemas dos livros percebemos a necessidade de aprender a interpretar e classificar realizando operações mentais complexas com rapidez fulminante numa clareira cheia de ciladas. Isto porque tem se notado a ausência da abordagem da temática em questão no referido material, exigindo de nós a capacidade de a partir dos dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa, assim como o caçador que precisa dispor da capacidade de ler, nas pistas mudas uma série coerente de eventos, precisamos nos situarmos e a partir das disposição

---

<sup>3</sup> A Conferência de Berlim realizada entre 19 de Novembro de 1884 e 26 de fevereiro de 1885 teve como objetivo organizar, na forma de regras, a ocupação de África pelos países colonizadores, grifo nosso, e resultou numa divisão que não respeitou nem a história, nem as relações étnicas nem mesmo familiares dos povos desse continente. O congresso foi proposto por Portugal e organizado pelo Chanceler Otto Von Bismarck da Alemanha, participando a Grã-Bretanha, França, Espanha, Itália, Bélgica, Holanda, Dinamarca, Estados Unidos, Suécia, Áustria-Hungria, Império Otomano. Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Confer%C3%Aancia\\_de\\_Berlim](http://pt.wikipedia.org/wiki/Confer%C3%Aancia_de_Berlim).

das cenas apresentadas iniciarmos a tarefa pericial daquilo que foi impedido de ser analisado para nos ajudar a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama.

A análise do objeto em questão nos inquieta na medida em que percebemos que mesmo com a efetivação da Lei 10639/03, tornando obrigatório o Ensino de história Afrobrasileira e Africana na Educação Básica, deparamo-nos com uma condição, que tem sido a eminente problematização dessa temática tendo em vista aquilo que tem sido exposto no material, demandando de todos aqueles que lidam diretamente com o ensino-aprendizagem a apropriação de vários instrumentos para trazer à superfície o que tem proposto a legislação educacional mencionada em seu artigo 1º, acrescido do artigo 26-A. Tal apropriação precisa perpassar pela tarefa de colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, permitindo a dialetização constante de todas as variáveis experimentais. Se partirmos do pressuposto de que pensar a problematização das relações etnicorraciais é algo dado, e que o simples ato de pensar, e analisar as cenas dispostas nos livros já é uma tarefa suficiente estaremos abrindo mão daquela compreensão de que apesar do homem ter nascido com a potência para o ato de pensar, esta pode ser desviada por aqueles que querem controlar através da arqueologia do si, enquanto o lugar de uma política da subjetividade presente nos corpos e nas marcas.

Parece-nos sensato considerar então, a condição fronteira que está diante de nós. Afinal um de nossos questionamentos tem sido: de qual África eles falam?, tornando imprescindível compreender alguns aspectos fundamentais, se tomarmos como referência os elementos das proposições, percebemos que o homem desde sempre nomeou as coisas sobre uma determinada condição, ministrando de modo autoritário uma máquina de poder, outro aspecto é entender que a história da humanidade nunca foi um linear, antes, interstícia e descontínua. Num último momento, é tratar do objeto considerando aquilo que Chauí (2000), considera como condição necessária a capacidade de julgar, examinar sem pré-julgamentos, avaliando detalhadamente um objeto, grifo nosso. Penso que tais considerações coadunam com o que propõe a noção derridiana de desconstrução, que consiste na operação de denunciar num determinado texto, aquilo que é valorizado e em nome de quê, num trabalho contínuo de (des)fazer e, colocando sempre em suspensão a existência de centro. Esses aspectos tornam-se válidos quando consideramos as proposições deleuzo-guatarriana sobre o rizoma. Para os autores, a sistematização rizomática enquanto argumentos podem contribuir no convencimento ao pesquisador de que os procedimentos rizomáticos podem influir nas produções de conhecimento, de discursos, a partir de uma não centralidade, desvencilhando as dicotomias e formações não arbóreas. Servindo-nos enquanto instrumento argumentativo para por em questão aquilo que Henrique Cunha Jr. (2007), chama de

ausência da História Africana no sistema da educação brasileira, alimentada sob o paradigma de inferioridade do sujeito negro africano e afrodescendente. Essa perspectiva evidencia aquilo que Deleuze Guattari (1995), vai chamar de princípio de ruptura a-significante, onde um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e mesmo havendo desligamentos entre as linhas do rizoma, estas podem associar-se em outras linhas já concebidas, ou conectar-se a novas formações.

Os educadores não devem prescindir do conhecimento e compreensão sobre a história da África para analisar com propriedade os livros didáticos que estão sendo trabalhados em sala de aula. Pois, o livro didático enquanto recurso tem sido muito utilizado no processo de ensino. Cabendo, portanto, ao professor, a busca de estratégias para trabalhar os enfoques em sala de aula, de forma crítica e libertária, na superação dos limites e lacunas presentes nos textos que usualmente são disponibilizados nos livros didáticos.

## **CONCLUSÃO**

A emergência que temos sobre a implementação da Lei 10639/03 na Educação Básica tem sido uma urgência. Afirma-se isto ao considerar a ausência do Ensino de História africana e Afrobrasileira nos livros de Língua Portuguesa, apesar de sua contemplação Legal desde 2003. Para tanto percebeu-se a necessidade de trazer à superfície com a contribuição da crítica cultural, a história, a filosofia questionamentos que nos ajude a desestabilizar a historiografia eurocêntrica sobre o continente africano, percebendo o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana enquanto proposta curricular necessária à desvinculação da história oficial fundamentada a partir da noção de centralidade e dicotomias

Buscou-se investigar a partir do livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio o ensino de História da África enquanto construção necessária à contribuição do povo africano para a humanidade e a sociedade brasileira. Enquanto pegadas a serem seguidas, analisou-se ainda a contribuição da África para a construção do saber universal, historicamente silenciado pelo discurso hegemônico, identificado a partir das relações de forças e poder a produção dos valores e estereótipos do povo africano a partir dos componentes dispostos nos livros didáticos.

Esperamos com a produção desse material contribuir para uma política de enfrentamento contra todo e qualquer tipo de racismo, porque este elemento que em um determinado momento foi racional tornou-se cultural gerando os mais violentos preconceitos. Tal violência tem sido tão nefasta que além de segregar uma parcela considerável da população mundial e brasileira, tem causado uma doença psíquica nas pessoas atuando como crença de superioridade grupal nos

desafiando constantemente, precisando ser combatido em diversas frentes, inclusive a sua permanência velada nos livros didáticos.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005, p. 19-78.
- ALTHUSSER, Louis. Os Aparelhos Ideológicos de Estado. In: *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998, p. 41-52.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens: volume 1: ensino médio*. 5 ed. São Paulo: Atual, 2005.
- DELEUZE, Gilles; FELIX, Guattari. Introdução: Rizoma. In: *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: 34, 1995, p. 1-18.
- DERRIDA, Jacques. Implicações: Entrevista a Henri Ronse. In: *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 9-43.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013, p. 146-193.
- FANON, Frantz. Racismo e Cultura. In: *Em defesa da revolução africana*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980, p. 35-48.
- FISCINA, Thaís Pereira de Souza. *As identidades culturais nos meios digitais*. 1º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias. Anais eletrônicos. p. 1-14.
- FOCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996, p. 4-21.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Cia das Letras, 1990, p. 143-179.
- HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Publicado na Revista Educação & Realidade. Inglaterra, 1997, p. 1-23.
- HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. *A África na Sala de Aula: visita à história Contemporânea*. 2 ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: *Cadernos de Letras da UFF — Dossiê: Literatura, língua e identidade*. n. 34. Trad. Angela Lopes Norte, p. 287-324, 2008.
- MOORE, Carlos. Racismo: passado conflituoso, presente comprometido, futuro incerto. In: *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007, p. 279-293.
- Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1. In: *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 17-81.
- SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. Introdução: para ampliar o cânone da produção. In: *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 23-32.



SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. *Memória D'África: a temática africana em sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

WALTER, Roland. *Mobilidade cultural: o (não) lugar na encruzilhada transnacional e transcultural*. Interfaces Brasil / Canadá. Rio Grande, n. 8, 2008, p. 37-56.

WERTHEIN, Jorge e CUNHA, Célio. Os pilares da Educação. In: *Fundamentos da nova educação*. Brasília: UNESCO, 2000. p. 22-24.